Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8770656
Centre d'intérêt: 250

Québec (Province) Conseil supérieur de l'éducation.

Les défis éducatifs de la pluralité : avis au Ministre de l'éducation / Conseil supérieur de l'éducation. -- [Québec] : Le Conseil, Direction des communications, [1987?].
43 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. "Avis adopté à la 337e réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 21 août 1987" -- P. [2] de la couv. Code: 50-358. Bibliogr.: p. 41-42. Notes bibliogr. au bas des p.

ISBN 2-550-13973-9

Descripteur(s): Pluralisme * Education interculturelle * Education civique * Développement culturel * Formation socio-culturelle * Développement de programmes * Droits de la personne * Rôle de l'école * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

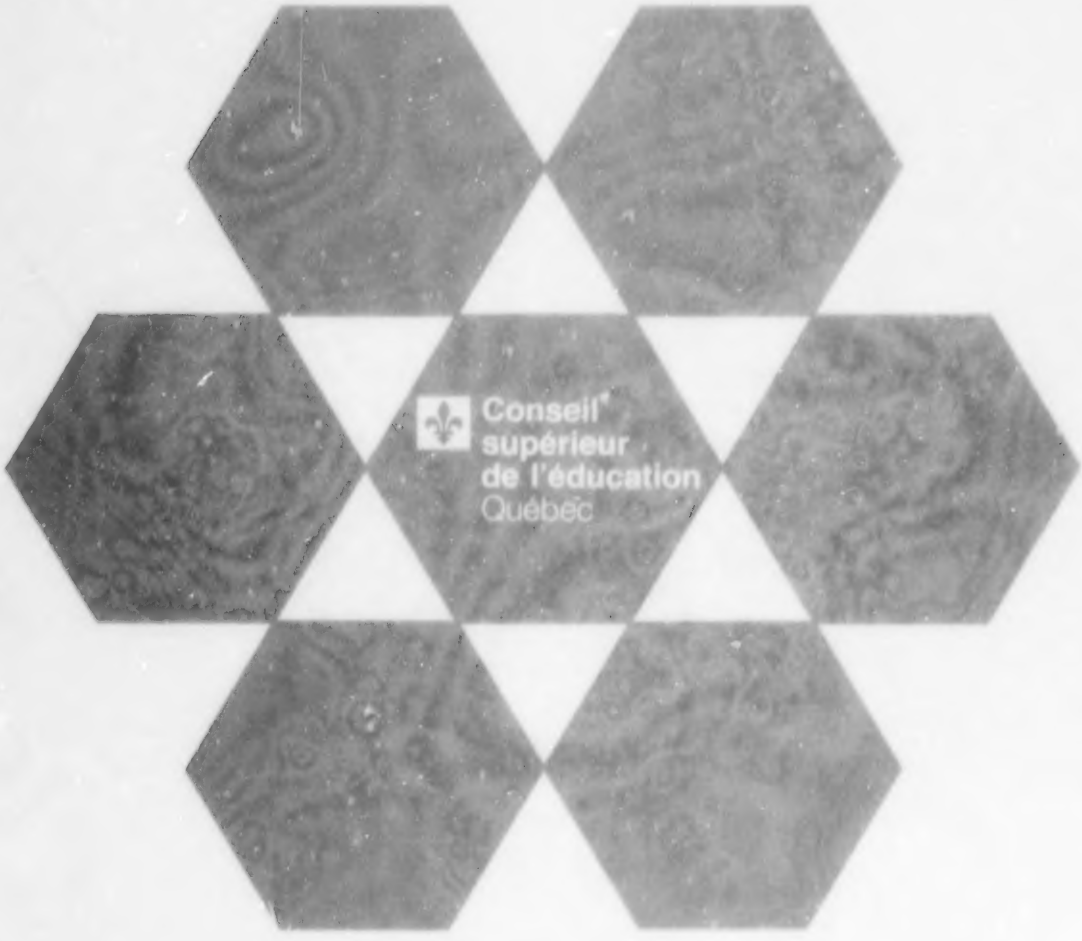
Dans cet avis, le Conseil veut mettre en lumière un enjeu éducatif de base: l'aptitude à accueillir la diversité et l'altérité. L'avis comprend quatre chapitres. Le premier s'emploie à cerner, et situer le défi éducatif de la pluralité et à définir certains concepts de base. On y établit aussi comment cette tâche peut trouver à se réaliser grâce à de nouvelles insistances dans trois champs d'action qui sont traités en fonction de l'école primaire et secondaire: le développement de la compétence culturelle, l'ouverture des contenus d'enseignement, l'éducation aux droits. Les trois autres chapitres sont consacrés respectivement à chacun de ces trois champs d'action possibles. Le Conseil est d'avis qu'il y a, dans l'éducation à l'accueil de la pluralité et de la diversité, un authentique enjeu de formation fondamentale, celui de la conscience du "même" et de "l'autre", de "l'un" et du "multiple", dont ont finalement traité toutes les grandes pédagogies. Le conseil a synthétisé sa pensée dans 24 invitations et recommandations.

Type de document: m

LES DÉFIS ÉDUCATIFS DE LA PLURALITÉ

Avis au ministre de l'Éducation

août 1987



Québec

TABLE DES MATIÈRES

Introduction - 1

Chapitre 1 L'éveil à la différence et à l'altérité - - - - - - - - - 5

1.1 La pluralité, une réalité elle-même multiforme - - 7
1.2 L'ouverture à l'"altérité" - - - - - - - - - - - - - 12
1.3 Des obstacles et des atouts - - - - - - - - - - - - 15
1.4 Trois champs d'action à explorer - - - - - - - - - - 20

Chapitre 2 Le développement de la compétence culturelle - - - - - - 23

2.1 L'école et l'initiation culturelle - - - - - - - - - 25
2.2 L'école et l'éveil à la "distance" - - - - - - - - - 28
2.3 Une pédagogie "culturelle" de la diversité - - - - 32
2.4 Des actions de type structurel - - - - - - - - - - - 35

Chapitre 3 L'ouverture des contenus d'enseignement - - - - - - - - 39

3.1 Des programmes à l'heure de la pluralité - - - - - 41
3.2 La dimension culturelle dans les sciences humaines 45
3.3 La langue, un lieu d'initiation et de "distanciation" culturelles - - - - - - - - - - - - - - - - - - 52

Chapitre 4 L'éducation aux droits de la personne - - - - - - - - - - 59

4.1 Des visées élevées pour toute l'école - - - - - - - 61
4.2 Un climat scolaire favorable à l'exercice des droits - 64
4.3 Un enseignement multidisciplinaire des droits - - 68

Conclusion - 75

Bibliographie - 81

Introduction

Il est de constatation immédiate et quotidienne que la pluralité envahit la vie et l'expérience des individus, des groupes et de l'ensemble de notre société. Même dans les milieux que l'on dit encore homogènes, la pluralité est en émergence. De toutes parts et par des biais auxquels on ne s'attend pas toujours, elle est en train de transformer nos environnements humains. Nous sentons, au Québec comme en bien d'autres terres d'appartenance, que quelque chose se passe, qui modifie peu à peu nos pôles d'identification et de référence. Comme dans un nombre croissant de sociétés et si tant est qu'on la prenne dans son sens riche et plénier, la culture d'ici devient plurielle.

Point n'est besoin de longue démonstration pour établir l'importance des défis éducatifs qui découlent d'une telle évolution. Pas plus que la société elle-même, l'école ne peut constituer un milieu d'homogénéité: ils le savent d'expérience, toutes celles et tous ceux qui réclament de l'école et des éducateurs une ouverture et une sensibilité plus grandes à la diversité des situations, des besoins et des aspirations. Certains aspects de ces défis éducatifs ont été et sont assez largement discutés. Ainsi en est-il, par exemple, des aménagements confessionnels caractéristiques de notre système scolaire. Ainsi en est-il aussi de l'accueil des citoyens nouvellement arrivés en terre québécoise et des besoins d'éducation interculturelle qui s'y rattachent tout normalement. Le Conseil a lui-même été de ceux qui ont régulièrement et encore récemment voulu contribuer à de souhaitables évolutions en ces domaines[1].

---

1. Voir, par exemple: "L'éducation au Québec en 1977-1978: pluralisme et cohérence", dans Rapport 1977-1978 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1978, pp. 15-31; L'École et les enfants de divers groupes ethniques et religieux, Recommandation au ministre de l'Éducation, Québec, mai 1979; L'Éducation interculturelle, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, avril 1983; La Restructuration scolaire, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, septembre 1983; Pour une évolution équitable des structures scolaires du Québec, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, janvier 1986; "Les défis éducatifs de l'accès au pluralisme", L'Éducation aujourd'hui: une société en changement des besoins en émergence, Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'Éducation, Québec, 1987, pp. 35-41. Le Comité catholique a aussi traité de certains aspects de la pluralité, dans Dans ce pays. A l'école catholique, l'accueil des enfants de traditions religieuses et culturelles diverses, Québec, 1978.

Même s'ils ont souvent été masqués par les questions religieuses et ethniques, d'autres aspects de la pluralité comportent d'importantes exigences pour la mission éducative. Pensons ici, par exemple, à cette diversité que l'intégration d'élèves souffrant de handicaps et éprouvant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage introduit dans la vie quotidienne des écoles. Il faut en dire autant des besoins éducatifs particuliers des jeunes que l'on dit doués ou talentueux, comme de ceux qui vivent dans des milieux socio-économiquement faibles ou "défavorisés". En fait, dans la mesure où elle veut rejoindre chaque élève et individualiser les processus d'enseignement et d'apprentissage, l'école est confrontée à la diversité et, plus les situations se font diverses, plus complexe est ce défi. Sans compter que, en même temps que s'amplifie cette pluralité, nous devons aussi continuer à nous habiliter à reconnaître et à accueillir pleinement ces diversités humaines fondamentales que sont les âges de la vie et l'identité sexuelle des hommes et des femmes, des diversités porteuses de besoins éducatifs. Sur l'ensemble de ces défis éducatifs liés à la reconnaissance de la pluralité, le Conseil a également essayé de contribuer à une saine évolution des choses[2].

Avec le présent avis, c'est un autre aspect des défis éducatifs liés à la pluralité qui est envisagé. Mieux peut-être: c'est le défi éducatif sous-tendant tous ceux qu'on vient d'évoquer qui sera pris ici en considération. Quelle exigence commune, en effet, ressort de tous ces impératifs découlant de la pluralité, sinon le nécessaire éveil à accueillir la différence et à y vivre positivement? Lors même que toutes les structures auraient été correctement ajustées aux réalités de la pluralité, lors même que l'école aurait mis en oeuvre

---

2. Voir, par exemple: Pour que les jeunes adultes puissent espérer, Avis sur la formation des jeunes adultes défavorisés et leur insertion sociale et professionnelle, Québec, mai 1983; La Place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, juin 1983; La Situation des femmes dans le système d'enseignement: une double perspective, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, juin 1984; Et si l'âge était une richesse...: l'éducation face au vieillissement, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, juin 1984; Par-delà les écoles alternatives: la diversité et l'innovation dans le système scolaire public, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, mars 1985; Réussir l'intégration des élèves en difficulté, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, mai 1985; Des priorités en éducation des adultes, Avis au ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, février 1987.

les dispositifs et les activités aptes à permettre à chacun de s'y sentir à l'aise et chez soi, il est un objectif éducatif qui continuerait de s'imposer, inéluctable pour tout individu appelé à vivre dans une société plurielle jusque dans les valeurs et dans les modes de vie: celui de la capacité de vivre positivement la différence et l'altérité.

Le présent avis comprend quatre chapitres. Le premier s'emploie à cerner et à situer le défi éducatif dont on vient d'esquisser la teneur et à définir certains concepts de base. On y établira aussi comment cette tâche peut trouver à se réaliser grâce à de nouvelles insistances dans des champs d'action comme les trois qui sont retenus ici et qui seront traités en fonction de l'école primaire et secondaire: le développement de la compétence culturelle, l'ouverture des contenus d'enseignement, l'éducation aux droits. Les trois autres chapitres sont consacrés respectivement à chacun de ces trois champs d'action possibles. D'avoir ainsi privilégié ceux-ci tient d'ailleurs, disons-le tout de suite, bien davantage du désir de concrétiser et d'illustrer les perspectives que de quelque prétention d'être exhaustif.

Même si la conjonction en est fortuite, la recrudescence d'intérêt qu'ont connue récemment les questions d'immigration et les tensions qu'elles ont avivées n'ont fait que confirmer le Conseil dans sa conviction que l'accès au pluralisme constitue bel et bien un des besoins éducatifs prioritaires des prochaines années, ainsi qu'il l'a expressément noté dans son rapport annuel 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation[3]. Le présent avis prolonge et précise cette intuition, à un niveau qui, bien que l'englobant, ne s'épuise pas dans la considération des seuls enjeux de l'immigration, pas plus que dans celle du débat toujours latent de la confessionnalité scolaire. Le Conseil est d'avis qu'il y a, dans l'éducation à l'accueil de la pluralité et de la diversité, un authentique enjeu de formation fondamentale, celui de la conscience du

---

3. C'est un des six grands besoins éducatifs identifiés par le Conseil. Voir: L'éducation aujourd'hui..., chapitre 3.

"même" et de "l'autre", de l'"un" et du "multiple", dont ont finalement traité toutes les grandes pédagogies. Par-delà toutes les questions d'actualité, ce défi éducatif demeure, de moins en moins contournable.

CHAPITRE 1

L'éveil à la différence et à l'altérité

Dans ce premier chapitre, on s'appliquera à cerner et à définir le défi éducatif sur lequel le Conseil veut ici attirer l'attention. L'entreprise ne va pas de soi, car le niveau dont il est question est à ce point fondamental - fondamental comme le type de formation qu'on réclame de toutes parts - qu'on est constamment porté à l'identifier et à le réduire à l'un ou l'autre de ses champs d'application, notamment à ceux qui ont les allures les plus visibles, voire les plus spectaculaires.

On rappellera d'abord le caractère multiforme de la pluralité qui émerge dans la vie des individus et de notre société. Ces rappels permettront de décrire ensuite le défi éducatif fondamental qui s'y profile - un défi éducatif commun, si l'on peut dire, à toutes ces facettes de la pluralité. En troisième lieu, on fera état de certains obstacles et de certains atouts avec lesquels le système scolaire peut et doit compter dans son action éducative. Enfin, on présentera brièvement les trois champs d'action qui seront développés dans les trois chapitres suivants, en explicitant les raisons pour lesquelles le Conseil a cru bon de les retenir ici.

1.1 La pluralité, une réalité elle-même multiforme

Déjà en 1960, Gérard Pelletier constatait au Québec l'expression et les manifestations de la pluralité aussi bien idéologique que religieuse[1]. Cette constatation ne signifiait pas que la pluralité venait d'apparaître; elle lui reconnaissait plutôt un statut et une place au sein de la société québécoise. Depuis, le phénomène n'a cessé de s'amplifier, à un point tel que tous les aspects de la vie s'en trouvent affectés.

Même si ce n'est pas l'objet du présent document de procéder à un inventaire des différentes manifestations de la pluralité socioculturelle, puisqu'il s'agit là d'une expérience commune et qu'un grand nombre d'études en ont déjà révélé les tendances et les cheminements, il est néanmoins utile de rappeler, à

---

1. Gérard Pelletier, "Feu l'unanimité", dans Cité libre, Vol. XI, no 30 (octobre 1960), pp. 8 à 12.

titre d'exemples, quelques sources de la pluralité. Cette démarche s'impose d'autant plus que la pluralité dont il sera question dans ce document fait référence à la fois aux divers modes de vie, aux échelles de valeurs, à l'origine ethnique, à l'appartenance religieuse, à l'identité sexuelle et à la situation socio-économique.

Les sources de la pluralité, au Québec comme dans la plupart des sociétés, proviennent, sous la pression des besoins internes et des influences extérieures, des profondes transformations survenues dans les structures économiques, les institutions sociales et les mentalités, de l'apport des groupes ethniques venus s'établir ici et de l'émergence de nouvelles formes culturelles. Bien plus, au sein des sociétés industrielles et urbanisées, les transformations se déroulent, au cours d'une même génération, à un tel rythme que toutes les composantes de la société sont entraînées dans un processus de changement continu et parfois radical.

Ainsi, dans le monde du travail, la structure des occupations, en évoluant d'une situation où prédominaient les emplois manuels à une autre où prévalent les "cols blancs" engagés dans la multitude des services, dans la gestion de l'information ou dans la recherche et le développement, a entraîné des modifications aux niveaux des exigences de formation, des styles de vie et des valeurs. Ne va-t-on pas jusqu'à parler de sous-cultures pour caractériser certaines catégories d'emplois?

Cette transformation des occupations a généré à son tour de profonds changements dans la composition de la main-d'oeuvre où les femmes détenaient, en 1983, 40,4%[2] des postes. En outre, le fait que les gens entrent plus tard sur le marché du travail et en sortent plus tôt crée, de chaque côté de la "population active", deux autres catégories de citoyens, les jeunes en formation et les retraités, qui développent également leur propre sous-culture.

---

2. Le Québec statistique, 1985-1986, Québec, 1985, p. 513.

La stratification socio-économique, définie principalement à partir du degré de scolarisation, du type d'emploi occupé et du niveau de revenu, découpe la population en classes sociales ou strates qui apparaissent nettement différenciées, tant du point de vue de leurs aspirations et de leurs besoins que dans leurs modes de vie.

Une autre source de pluralité provient de la véritable "révolution culturelle" qu'a vécue le Québec, depuis la dernière Grande Guerre, une "révolution tranquille" qui a touché tous les domaines. Elle s'est surtout manifestée par la remise en cause et la redéfinition des grandes institutions que sont la famille, l'école, l'église et l'État, institutions qui étaient ici étroitement associées et qui assuraient une grande homogénéité sociale, idéologique, religieuse et culturelle, grâce à l'influence déterminante et conjointe qu'elles avaient sur la définition et la transmission des valeurs et des cadres de référence.

Ici comme dans l'ensemble des sociétés urbanisées, la spécialisation des rôles et la codification des comportements ont pour effet de morceler et de cloisonner les rapports et les rôles sociaux, obligeant chacun à se référer à des codes différents selon qu'il intervient à l'école, en milieu de travail, au supermarché ou au sein du groupe familial.

Les courants de pensée des deux dernières décennies, en insistant sur le respect des droits de la personne et sur l'égalité des chances pour tous, ont amené des individus et des groupes qui se sentaient discriminés et marginalisés en raison de leur identité sexuelle, d'un handicap physique ou psychologique, de la religion ou d'une orientation sexuelle, à assumer de plus en plus leur condition et à lutter afin d'obtenir une reconnaissance sociale et de modifier les structures socio-économiques qui les maintiennent objectivement en situation d'infériorité et de dépendance.

Dans leurs tentatives pour interpréter les phénomènes sociaux, les gens font de plus en plus appel à différentes grilles idéologiques, qui inspirent des conceptions fort disparates de la réalité sociale et rendent très difficile le

dégagement des consensus. Dans le monde de l'éducation, l'expérience des comités d'école, des discussions pédagogiques et des associations étudiantes illustre bien cette tendance.

En outre, le contexte religieux du Québec, surtout en milieu catholique francophone, s'est profondément modifié. Les signes les plus évidents en sont la baisse généralisée de la pratique cultuelle, la redéfinition des rapports entre les fidèles, les églises institutionnelles et leur clergé, un cheminement plus personnel qui débouche sur toutes les options possibles allant de l'agnosticisme à l'engagement dans des formes plus diversifiées d'expériences religieuses et, enfin, l'émergence de nombreux nouveaux mouvements religieux.

Partant d'une culture qui se voulait globale mais qui comprenait néanmoins des groupes ethniques et religieux bien identifiés, le Québec a dû, en peu de temps, développer et intégrer d'autres cohérences culturelles issues de la technologie, de la science, de l'entrepreneurship, voire de la technocratie, sans oublier ces éléments culturels qu'on dit appartenir à la "contre-culture".

Dans ce panorama de la pluralité culturelle au Québec, il faut également souligner l'apport des diverses communautés ethniques qui se sont multipliées, depuis la dernière guerre, et qui constituent un facteur important de diversité[3]. Jusqu'en 1970, l'Europe fournissait le plus grand contingent d'immigrants au Québec; depuis, même si sa contribution demeure importante, elle a été supplantée par l'Asie et les Amériques. A la suite des changements apportés à la Loi sur l'immigration de 1966 et des guerres du Sud-Est asiatique, la proportion d'immigrants de cette région est passée en première position[4]. Dans la région métropolitaine, la population scolaire se compose d'une proportion croissante d'enfants de nouveaux arrivants.

---

3. Conseil supérieur de l'éducation. L'Éducation interculturelle, Québec, 1983, pp. 6-12. Cet avis brosse un résumé des grandes étapes de l'immigration au Québec.

4. L'Immigration du Québec. Bulletin statistique annuel. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration. Québec.

Toutes ces transformations se sont accompagnées de mutations plus profondes encore, plus "intérieures" si l'on peut dire; et cela, dans l'ensemble du Québec, dont toutes les régions sont entrées dans l'ère des médias de communication[5]. Les mentalités ont changé. Substantiellement. Les valeurs morales, religieuses et sociales ont connu des soubresauts majeurs et se sont diversifiées, les individus et les groupes prenant des options et adoptant des échelles de valeurs auxquelles ne nous avait guère habitués, du moins chez les Québécois francophones, notre monolithisme d'antan. Éclatement des croyances et des familles religieuses; montée de nouvelles valeurs liées à la qualité de vie, au développement économique ou à la protection de l'environnement; retours massifs aux valeurs individuelles et privées; foisonnement des visions du monde et des doctrines; diversification des choix éthiques et des modes de vie; mutation des modèles, à commencer par le modèle humain fondamental qui est à se rééquilibrer et à se diversifier à la faveur de l'égalité sociale des sexes. En fait, on arrive à peine à énumérer tout ce qui, dans notre société, naît de la pluralité.

Le Québec devient une société où se développe la pluralité et, comme tel, il évolue de plus en plus nettement à la façon d'un système ouvert, constamment modifié par des influences internes et externes. Une société ouverte se compose de plusieurs communautés distinctes ayant leurs modes de vie propres. Elle comporte un grand nombre de centres dynamiques et polarisants (institutions scolaires, médias, centres culturels, organisations sportives) ayant chacun ses objectifs et ses valeurs. Elle compte aussi, selon l'angle sous lequel on l'examine, plusieurs principes d'organisation. Et ces traits, qu'on ne se leurre pas, se retrouvent pratiquement dans toutes les régions du Québec. A des degrés divers, certes, et de façon moins spectaculaire que dans la région montréalaise, il n'est guère de milieux de vie, au Québec, où les individus et les collectivités ne sont pas chaque jour amenés à accueillir et à reconnaître des aspects sans cesse nouveaux de la diversité et de la pluralité. Sous de multiples formes, l'"autre" est là, qui s'affirme. Et chacun découvre qu'il est lui-même l'autre de l'autre.

---

5. Ces aspects ont été abordés dans L'Éducation aujourd'hui..., p. 35, dont on reprend ici les propos.

1.2 L'ouverture à l'"altérité"

Cette évocation, aussi partielle et impressionniste qu'elle soit, devrait suffire à pointer l'expérience quotidienne selon laquelle chacun d'entre nous est appelé à reconnaître la différence, à accueillir ce qui est "autre": c'est l'"altérité" qui s'offre ainsi à notre saisie et à notre respect.

Dans un contexte où la diversité et la pluralité émergent sous de multiples formes, chaque individu est constamment renvoyé à ce dépassement fondamental qui, tout au long de l'histoire et dans de nombreuses traditions de pensée, a tant préoccupé les esprits en quête de sens. Ce dépassement, c'est celui selon lequel l'accès à la maturité et à la pleine "position" de soi ne sont possibles que si l'"autre" est perçu et reconnu comme tel. De la genèse du processus cognitif, où l'enfant distingue progressivement ce qui n'est pas lui, à la rencontre interpersonnelle, où la vraie relation n'est possible que s'il n'y a pas absorption de l'un par l'autre, toute l'expérience humaine parle de cette découverte progressive, toujours difficile, souvent douloureuse, de l'irréductible présence de l'"autre". Sans doute celle-ci n'a-t-elle ultimement de sens que sur la base d'une parenté fondamentale dans la condition humaine, voire dans le fait même d'exister, mais il y a une distance, une différence fondamentale sans laquelle l'identité elle-même ne serait pas pensable.

La pluralité vécue et acceptée nous pousse à ces derniers retranchements de l'expérience humaine, dans cette zone de la conscience où le "je" apprend ce qu'il signifie - et ce qu'il en coûte - de dire pleinement "tu", "lui" ou "elle", de s'ouvrir à ce qui est "autre", aussi bien que d'accepter de se poser comme "autre" devant et avec d'autres "je". La pluralité vécue et acceptée nous amène aussi à reconnaître que la culture - tous ces signes par lesquels nous nommons et tentons de maîtriser l'environnement et l'ensemble de l'expérience humaine - n'est toujours qu'une manière possible de sentir, de penser, d'agir et d'exprimer.

Nous rejoignons là le coeur de l'expérience éducative, celle du sujet qui chemine comme celle de l'éducateur qui aide à cheminer. S'éduquer et éduquer,

n'est-ce pas évoluer vers une juste affirmation de soi et une tout aussi juste reconnaissance de l'autre? vers la rencontre réussie de l'objet et du sujet? vers l'accueil d'autres sujets? Ce que visent ultimement toutes les démarches éducatives d'accueil de la pluralité - et on a déjà dit combien elles sont nombreuses et multiformes -, n'est-ce pas la capacité de comprendre que l'"allant de soi" n'est toujours qu'une des facettes de la réalité? n'est-ce pas la capacité de comprendre la différence et l'altérité et d'y vivre positivement? "L'action éducative", soulignait récemment le Conseil[6], "doit être assez profonde et assez fondatrice pour permettre aux individus de comprendre comment naissent et se relient les composantes de leur propre culture et comment, au regard de l'ensemble de l'aventure humaine, elles ne constituent que des facettes partielles. Etre cultivé, c'est assurément maîtriser les signes de sa propre culture; mais c'est aussi comprendre que ces signes n'épuisent pas la totalité des signes humains."

Dans une société homogène, appartenant au type traditionnel, l'éducation se caractérise par une très grande cohérence et une continuité rigoureuse entre la socialisation au sein de la famille, la formation scolaire et les valeurs généralement promues dans l'ensemble de la société. Tout y concourt à la définition et à la réalisation d'un modèle éducatif et social auquel tous les individus doivent se soumettre, voire se soumettent volontiers. L'appartenance à cette société est d'ailleurs évaluée en fonction du degré de conformité à ce modèle; quiconque s'en éloigne est relégué à la marge de la société et celui qui n'y participe pas demeure toujours un étranger. Maria Chapdelaine ne peut épouser l'homme qu'elle aime et vivre le mode de vie auquel elle aspire, parce qu'ils dérogent tous deux au modèle prédominant et aux règles d'appartenance. Dans un tel contexte, l'autre est moins perçu en lui-même qu'en fonction d'une grille d'évaluation qui en trace un portrait-robot tendant à l'exclure de cette société.

Dans une société "plurielle", le contexte et les règles du jeu diffèrent sensiblement. La société industrielle et pluraliste offre un large éventail de

---

6. Ibid., p. 38.

modes de vie plus ou moins influencés par le genre de travail, le lieu de résidence, le style personnel ou les valeurs; ce type de société laisse aux individus une grande latitude dans l'orientation de leur style de vie. On n'y observe plus de continuité rigoureuse et nécessaire entre l'éducation familiale, la formation scolaire et le type d'intégration sociale. L'individu y subit, en outre, l'influence de plusieurs autres sources de socialisation: les pairs, les médias électroniques, les modes, les multiples idéologies, etc. La règle d'intégration n'est plus la conformité au modèle, mais la possibilité pour quiconque de réaliser son projet individuel dans la gamme des possibles permis. Au sein d'une telle société, tous les individus et les groupes ne se calquent pas selon l'un ou l'autre de ces modèles, mais peuvent se situer à toutes les positions possibles entre ces pôles. Tous les individus et les groupes n'y changent pas davantage au même rythme, de telle sorte qu'il n'y a guère d'unanimité sur l'ensemble des valeurs à promouvoir.

Dans une société de type traditionnel, l'éducation a généralement pour objectif de rendre les enfants conformes au modèle prédominant, alors que, dans une société de type pluraliste, elle a pour responsabilité de préparer les élèves à évoluer dans un monde aux contours multiformes et changeants et de leur fournir des cadres de référence assez larges pour leur permettre de se situer et de fonctionner, de façon autonome, dans un tel ensemble. Dans la société de type pluraliste, les gens font face à un environnement où les rapports aux autres exigent des ouvertures à la pluralité et à la différence et invitent à s'éduquer à l'altérité.

S'éduquer à l'altérité, c'est s'initier à ce qui est autre. C'est apprivoiser la différence. C'est développer des habiletés et des compétences pour comprendre l'autre et entrer en relation avec lui. C'est repousser les frontières du connu pour s'ouvrir sur le monde. C'est découvrir ainsi une richesse nouvelle, mais une richesse qui comporte de lourdes exigences. En effet, dans la vie de l'individu, le mouvement de découverte et de compréhension de l'autre est graduel et rendu possible dans la mesure où chacun parvient à maîtriser ses propres ressources, à assimiler son héritage culturel, à choisir ses valeurs et

ses orientations de vie et à se sentir bien avec soi-même et dans son environnement. L'identité et l'altérité constituent un couple de forces en équilibre[7].

L'enjeu est de taille et, au plan proprement pédagogique, non sans difficultés. Il n'est pas simple, en effet, d'allier la sécurité de l'affirmation et la conscience du relatif. La ligne de crête n'est même pas toujours aisément tenue entre la tentation du totalitarisme et celle du relativisme. Pourtant, c'est là un enjeu profondément humaniste, tout à fait digne de figurer au coeur des objectifs d'une formation que l'on veut "fondamentale". Aider des individus à s'habiliter à vivre à l'aise dans la pluralité et la différence: n'y a-t-il pas là un objectif éducatif qui va bien au-delà des aléas de la politique et des conjonctures changeantes?

1.3 Des obstacles et des atouts

Traiter de ces enjeux éducatifs considérés en eux-mêmes peut plus aisément rallier les appuis et les consensus que d'entreprendre d'en identifier les implications concrètes: "trop beau pour être vrai", est-on tenté de dire. C'est que, même souhaitée et voulue, l'ouverture à l'altérité se vit dans des cadres institutionnels qui ont leurs grandeurs et leurs misères, comme aussi par et avec des personnes qui ont elles-mêmes leurs grandeurs et leurs misères. Aussi importe-t-il, d'entrée de jeu et en même temps qu'on s'emploie à identifier l'objectif visé, à prendre acte des conditions concrètes dans lesquelles cet objectif doit être poursuivi. Certaines de ces conditions concrètes jouent à la manière d'atouts qui favorisent les mises en oeuvre; d'autres pèsent plutôt comme des obstacles. Sans prétendre en faire le tour, quelques-unes doivent être soulignées avec plus d'insistance.

---

7. Qu'on attire ici l'attention sur le pôle de l'"altérité" ne signifie pas qu'on en néglige le pôle "identité". C'est plutôt que, ici comme ailleurs, ce dernier a été généralement bien reconnu dans les réformes scolaires des années 60, aussi bien dans les renouveaux pédagogiques d'inspiration rogérienne que dans les refontes plus ou moins ethnocentriques des contenus de programmes. De plus, il mériterait un traitement spécifique et exigerait à lui seul de longs développements qui nous éloigneraient de notre propos.

Du côté des obstacles, il faut d'abord mentionner le caractère rigide et difficilement changeable de la division confessionnelle des commissions scolaires. Le Conseil pense avoir dit ce qu'il devait dire là-dessus[8], mais le problème reste entier: il est toujours pratiquement impossible d'avoir, à Montréal et à Québec, là où la pluralité s'impose avec le plus d'évidence et de vigueur, des écoles publiques "autres" que catholiques ou protestantes. Certains mécanismes permettent bien d'assurer un respect minimal de la liberté de conscience: depuis 1974, les élèves ont le droit d'être exemptés de l'enseignement religieux confessionnel et, depuis 1983, les élèves des écoles catholiques bénéficient d'un régime d'option entre un enseignement religieux confessionnel et un enseignement moral. De plus, en dehors des commissions scolaires protégées par l'article 93, les écoles qui, en vertu des règlements des comités catholique et protestant, ne demandent pas un statut confessionnel ou réclament son abrogation, sont considérées comme non confessionnelles. Mais l'accueil de la pluralité émergente exigerait que des assouplissements plus importants soient apportés aux structures confessionnelles actuelles.

Tout ne réside évidemment pas dans les structures. "Plus important et plus déterminant que les structures, il y a le projet éducatif tel qu'il est vécu quotidiennement dans un établissement. A cet égard, en attendant que le droit s'ajuste aux réalités et offre plus de garanties du respect des droits de tous, on ne saurait trop souligner l'importance que les projets éducatifs confessionnels s'ouvrent effectivement à l'accueil des différences et, concrètement, à l'accueil de ceux et celles qui sont 'autres'[9]". De nombreuses écoles confessionnelles, catholiques et protestantes, vivent actuellement, dans leurs activités quotidiennes, une telle évolution vers l'accueil effectif de la pluralité. Il y a là des réalisations concrètes qui devraient être prises en exemple, surtout dans les milieux où les volontés de réaffirmation confessionnelle pourraient être tentées par les raidissements et les repliements. Dans une intervention récente, où il redisait sa préférence pour des commissions scolaires

---

8. Voir: C.S.E., Pour une évolution équitable des structures scolaires du Québec, p. 37.

9. C.S.E., L'Éducation aujourd'hui..., p. 37.

linguistiques, le Comité catholique a lui-même rappelé ce devoir d'ouverture: "Le Comité catholique", soulignait-il, "a toujours soutenu que, dans le Québec, l'école publique catholique ne devait pas se replier sur elle-même. Au contraire, il a toujours considéré comme important qu'elle accueille, avec tout le respect voulu, les jeunes qui viennent d'autres cultures, qui professent d'autres croyances ou qui ne se réclament d'aucune religion[10]." Aussi exigeante qu'elle puisse être, la mise en oeuvre de telles orientations ne serait pas une mince contribution à l'évolution souhaitable des structures elles-mêmes.

Les obstacles structurels sont loin de se limiter aux aménagements confessionnels, même si ceux-ci sont plus spontanément évoqués dans les débats entourant la pluralité à l'école. Sur bien d'autres aspects déjà mentionnés de la pluralité, il est aisé de relever des obstacles de type structurel: qu'on pense à tout ce qui, dans les normes reçues et les divers encadrements, constitue des entraves objectives à l'intégration scolaire des élèves en difficulté, à la promotion équilibrée des femmes dans l'administration scolaire, à l'accès généralisé à la maîtrise de la langue d'enseignement, à l'égalisation des chances pour les élèves provenant de milieux défavorisés, à l'adaptation des protocoles scolaires et pédagogiques aux besoins et aux styles d'apprentissage des élèves, à l'acceptation sociale de la diversité des modes de vie, à l'ajustement des services scolaires à la situation réelle des familles, etc. Ceux et celles qui oeuvrent sur le terrain ont souvent de longues listes d'éléments de dispositifs, voire de règles administratives et financières, qui sont conçus en fonction des modèles établis bien plus qu'en vue de l'accueil de la diversité: le système sécrète bien souvent lui-même les effets qu'il dit vouloir contrer.

Mais, au-delà de tous ces obstacles structurels, c'est sans doute l'obstacle humain qui mérite surtout d'être pris en compte. On doit penser ici à tout ce que représentent les habitudes et les rigidités, les idées faites et les préjugés même, des adultes éducateurs, ceux qui oeuvrent dans les écoles comme ceux qui interviennent en complémentarité, au sein des familles ou ailleurs, voire

---

10. Comité catholique, L'école catholique. Situation et avenir, Québec, août 1986, p. 6.

au Conseil lui-même. Il est délicat d'aborder cet aspect de la réalité sans tomber dans le prêchi-prêcha. Pourtant, il faut le dire: les tout jeunes enfants ont rarement inventé eux-mêmes les attitudes de repli ou de rejet, les fermetures ou les préjugés qu'ils véhiculent. Autour d'eux, à la maison, à l'école, dans le voisinage, dans les médias, des modèles sont projetés, qui ne promeuvent pas nécessairement l'accueil de l'altérité et qui ne sont même pas toujours exempts d'intolérance ou de racisme.

Parler de défi éducatif, c'est toujours renvoyer à une relation personnelle dont l'éducateur est un des pôles essentiels. C'est pourquoi il est difficile de concevoir que l'éveil à la différence et à l'altérité ne concerne pas au premier chef l'ensemble des éducateurs. Or, les personnels de l'éducation ont souvent connu des conjonctures sociales de type monolithique et sont eux-mêmes à s'apprivoiser à l'émergence de la pluralité. C'est dire ce que la tâche éducative dont nous traitons dans cet avis peut avoir de délogeant pour les éducateurs eux-mêmes. Tous tant que nous sommes, nous avons nous-mêmes à nous ouvrir à la diversité, en même temps que nous devons aider les jeunes des écoles à faire cet apprentissage.

L'entreprise ne va pas de soi. Mais elle doit d'abord compter avec <u>les éducateurs</u>. Car si ceux-ci peuvent constituer un obstacle de taille, il est aussi vrai de dire qu'ils sont <u>le premier atout</u> de toute action visant à promouvoir l'ouverture à la diversité et à l'altérité. Sans eux, aucune intention, aucune politique non plus, ne pourrait faire avancer réellement les choses. Cela doit être souligné avec insistance, d'autant plus que bien des signes permettent d'affirmer que les prises de conscience se font de plus en plus vives à cet égard dans les milieux scolaires. C'est qu'un nombre croissant d'éducateurs sont quotidiennement confrontés à l'expérience de la diversité dans les écoles, dans les classes. Les débats publics qui surgissent actuellement sur ce genre de questions amènent aussi les uns et les autres à faire le point et à se situer avec plus de netteté. Il y a là des dynamismes dont le Conseil a pu être témoin et qui constituent sûrement l'atout de progrès le plus déterminant.

Cette évolution des mentalités et des attitudes peut aussi tabler sur des atouts que l'on pourrait qualifier d'"<u>officiels</u>". En effet, sur le plan des

intentions des pouvoirs publics et des orientations générales définies pour les services publics, souvent même dans la législation, on peut dire que le Québec a démontré des volontés qui n'ont pas leurs équivalents partout autour de lui. C'est ainsi que, en matière de promotion de la condition féminine et d'égalité sociale des sexes, en matière d'intégration des personnes handicapées ou de développement des diverses communautés culturelles, en matière de droits de la personne, de protection des citoyens et de lutte contre les discriminations, nous disposons ici d'un ensemble important - et remarqué à l'extérieur - d'orientations politiques et de dispositifs légaux et administratifs. La "déclaration du Gouvernement du Québec sur les relations interethniques et interraciales[11]" est le chaînon le plus récent de cette tradition de volonté politique. S'il ne lève pas magiquement les obstacles, l'appui social qu'ont suscité et que suscitent ces gestes traduit des dispositions et des intentions sur lesquelles on peut compter.

Dans le champ spécifique de l'éducation scolaire, L'École québécoise a aussi affiché nettement les couleurs en ce qui a trait aux principes fondamentaux du respect de la diversité. On y parle de l'école comme d'un "lieu ouvert", appelé à reconnaître la diversité et à la promouvoir à la manière d'"une valeur". Traitant du pluralisme, L'École québécoise affirme: "Entendu dans sa véritable acception, le pluralisme n'a rien d'un principe qui réduit la diversité à son plus petit commun dénominateur; il est, au contraire, un mode de pensée qui considère la diversité comme une valeur. Un tel pluralisme (...) paraît être une condition de la véritable démocratie, qui repose notamment sur le droit à la différence. Le milieu scolaire est un des lieux où le pluralisme doit avoir droit de cité et où le droit à la différence doit s'exprimer concrètement[12]." Ceux et celles qui décideront d'oeuvrer dans cette voie se trouveront donc en parfaite conformité avec les intentions officielles du système scolaire. Cette convergence constitue aussi un atout pour l'action.

---

11. Cette déclaration a été adoptée et proclamée par l'Assemblée nationale, le 19 décembre 1986.

12. Ministère de l'Éducation, L'École québécoise. Énoncé de politique et plan d'action, Québec, 1979, pp. 17-18. C'est nous qui soulignons.

1.4 Trois champs d'action à explorer

Développer l'éveil à la différence et à l'altérité ne signifie évidemment pas qu'on doive s'engager à élaborer de nouveaux programmes ou à ajouter de nouveaux objectifs à ceux, déjà nombreux, que l'école s'emploie à poursuivre et à réaliser. Pourtant, il ne suffit pas d'énoncer une intention ou d'affirmer un grand principe. Encore faut-il identifier, dans les objectifs pédagogiques et dans les activités qui ont déjà cours, ce qui pourrait constituer des points d'ancrage particulièrement propices au développement et à la mise en oeuvre de ces intentions. C'est dans cette perspective que le Conseil a cru utile d'explorer quelques champs d'action où des insistances nouvelles en faveur de l'ouverture à l'altérité pourraient réalistement prendre corps. Ces points d'ancrage sont finalement assez nombreux, mais, ainsi que l'y a conduit sa démarche de réflexion, c'est sur trois champs d'activités éducatives que le Conseil a résolu de faire porter ses investigations et ses suggestions.

Le premier de ces champs concerne toutes ces activités éducatives à la faveur desquelles l'école vise à assurer l'affirmation et l'appropriation de la culture. Et elles sont nombreuses, ces activités par lesquelles l'école réalise sa mission d'introduire à la culture, à la fois pour la faire accueillir comme un héritage et pour la faire maîtriser comme un outil de communication et de créativité. "Foyer de culture", l'école constitue probablement un des lieux majeurs de la "transmission " culturelle dans une société, un des lieux majeurs de l'insertion dans les rapports sociaux. Ce qu'on veut suggérer ici, c'est que cette tâche éducative fondamentale, dont le but est l'acquisition de ce qu'on appelle de plus en plus la "compétence culturelle" ou la "compétence relationnelle", doit être aussi, indissociablement, le lieu de la prise de conscience du caractère relatif de toute cohérence culturelle et de l'ouverture à l'altérité culturelle. Ce sera l'objet du chapitre deuxième.

Le deuxième champ d'action est celui des contenus mêmes des programmes d'enseignement. On essaiera de montrer comment, au regard de l'ouverture à l'altérité et de l'élargissement des horizons culturels, il n'est pas indifférent que l'on soit exposé à des réalités aux dimensions plus ou moins vastes. Les percep-

tions et les comportements des individus et des groupes ne sont pas sans liens avec les références et les repères culturels qui les habitent. Disons-le tout de suite, il ne sera pas proposé d'introduire de nouveaux programmes. On suggérera seulement quelques exemples d'élargissement souhaitables des horizons et des perspectives. Ce sera l'objet du troisième chapitre.

Le troisième champ d'action est constitué par tout ce qui a trait à l'éducation aux droits. En contexte de pluralité, plus se diversifient les références éthiques et les échelles de valeurs, plus s'impose la nécessité de trouver un terrain de ralliement sans lequel la qualité des rapports humains et même la vie en société pourraient être compromises. Ce n'est d'ailleurs pas sans raison que la thématique des droits, particulièrement celle des droits fondamentaux, surgit généralement en contexte de diversification des valeurs et des croyances et lorsque se fait sentir le besoin d'établir des garanties reconnues pour le respect de tous les individus, le même pour tous. En fait, la thématique des droits fondamentaux affirme implicitement que, par-delà les différences, une même condition humaine partagée commande une même reconnaissance. Dans ces perspectives, l'éducation aux droits peut être un lieu privilégié de l'éducation à vivre dans la pluralité. Ce sera l'objet du chapitre quatrième.

Ces champs n'épuisent pas la liste des possibilités éducatives en matière d'éveil à l'altérité et à la pluralité. Ils sont proposés comme des pistes à explorer parmi d'autres possibles. Leur sélection n'est pas fortuite pour autant. Elle tient essentiellement à ce que ces champs d'action sont particulièrement propices à l'éveil éducatif dont traite le présent avis. De plus, leur bien-fondé subsisterait, même si les obstacles structurels déjà mentionnés étaient levés. Leur exploration comporte aussi l'immense avantage de n'être pas sans nouveauté dans le contexte des discussions sur la pluralité et de pouvoir trouver écho dans l'ensemble des écoles, même dans celles qui ne sont pas ou sont faiblement confrontées aux défis de la pluralité religieuse ou ethnique.

*

* *

Dès avant ces explorations et sur la base des propos de ce premier chapitre, le Conseil:

1. invite l'ensemble des éducateurs à faire de l'éveil à la différence et à l'altérité la réponse éducative fondamentale aux besoins issus de l'émergence multiforme de la pluralité dans notre société;

2. rappelle le bien-fondé de l'orientation officiellement mise de l'avant par le système scolaire, selon laquelle "le milieu scolaire est un des lieux où le pluralisme doit avoir droit de cité et où le droit à la différence doit s'exprimer concrètement", et recommande à l'ensemble des intervenants de s'employer à en hâter la mise en oeuvre effective.

CHAPITRE 2

Le développement de la compétence culturelle

Ce premier champ d'action à explorer est si vaste et si englobant que, de prime abord, on peut presque se demander en quoi il se distingue du défi éducatif fondamental décrit dans le chapitre précédent. Pourtant, à la réflexion et même si on ne peut pas toujours délimiter avec une absolue précision toutes les démarcations conceptuelles qu'il faudrait idéalement établir, on arrive aisément à circonscrire une importante zone d'action éducative qui, en visant l'acquisition de la compétence culturelle, constitue une façon d'oeuvrer effectivement dans le sens de l'ouverture à l'altérité.

En fait, c'est pratiquement la totalité de l'action de l'école qui est culturellement marquée: l'action de l'école est, de part en part, une initiation à la culture. C'est ce qu'on rappellera d'abord dans ce chapitre. Puis, dans un deuxième temps, on verra comment, pour permettre l'acquisition d'une véritable "compétence culturelle", cette initiation doit comporter le développement d'une certaine aptitude à la "distance". En troisième lieu, on soulignera le potentiel qu'une pédagogie de l'ouverture à l'altérité et à la diversité, voire une pédagogie interculturelle, représente pour l'acquisition d'une véritable compétence culturelle. Enfin, quatrièmement, on évoquera brièvement des actions de type structurel dont les retombées ne pourraient qu'être bénéfiques pour la réussite d'une pédagogie de l'ouverture à l'altérité.

2.1 L'école et l'initiation culturelle

Le mot "initiation" est lui-même des plus évocateurs. Dans le monde de l'anthropologie culturelle et dans les acceptions retenues par les dictionnaires courants, il désigne ces rites de passage par lesquels des jeunes sont introduits à l'héritage culturel, parfois même à ses secrets, et admis dans le groupe des adultes, c'est-à-dire de ceux qui font la société et ont voix au chapitre. Au-delà des connotations rituelles et symboliques du concept, il faut voir que, par l'ensemble de son action, l'école accomplit des fonctions d'initiation qui dépassent largement le seul cadre de certains moments forts de rentrée ou, justement, d'"initiation" des "jeunes nouveaux".

Tout un courant éducatif, d'ailleurs encore présent aujourd'hui, conçoit que la finalité de l'éducation est de former, en chaque individu, l'être humain universel, en faisant abstraction le plus possible du caractère contingent de ses appartenances socioculturelles, surtout lorsque celles-ci diffèrent de celles de la majorité. Le mandat de l'école serait alors de transmettre la "culture seconde", c'est-à-dire les œuvres qui ont atteint un degré d'universalité et d'intemporalité et, pour cela, de s'adresser à ce que les individus ont aussi d'"universel".

Cette conception de l'éducation oublie souvent les élèves tels qu'ils se présentent en classe; en effet, tous n'ont pas développé les mêmes habiletés, tous ne perçoivent pas l'environnement de la même façon et tous n'ont pas les mêmes attentes face à l'école. Les enseignants qui, sous prétexte de ne pas faire de discrimination, considéreraient tous les élèves de la même façon, sans aucune distinction, feraient abstraction de leurs différences culturelles et les considéreraient comme des réalités interchangeables; ils évacueraient du processus éducatif la prise en compte des particularités qui modèlent déjà profondément la personnalité des élèves.

Mais, plus encore, cette approche éducative ignore ou occulte le fait fondamental que l'école initie toujours, que ses agents en soient conscients ou non, à la culture, à telle culture. On n'a qu'à inventorier les objectifs poursuivis à l'école et les activités éducatives qu'on y propose; on constate alors rapidement que l'école ne fait finalement que cela, initier et transmettre. Programmes d'enseignement (langue, histoire, formation personnelle et sociale, économie familiale, économie, environnement, enseignement religieux, etc.), organisation scolaire (calendrier scolaire des jours ouvrables et des congés, horaire de la journée), activités para-académiques (sport national, "classes-neige" ou "classes vertes", clubs, etc.), acquisition de comportements ("bonnes manières", rôles sexuels, type de disciplines, modes du jour, type d'humour, palmarès des jeunes, habillement, etc.): on n'en finirait plus d'identifier tout ce qui, à l'école, est culturellement profondément marqué et coloré. Il faut parfois s'éloigner de son pays d'origine pour constater jusqu'à quel point l'école d'ici n'est jamais l'école d'ailleurs et comment les modèles éducatifs

et organisationnels, voire les valeurs et les pôles de référence, sont profondément ancrés dans une culture particulière, à commencer par l'accent de la langue elle-même, si internationale soit-elle en principe. Il y avait peut-être l'admission d'un fait inéluctable tout autant qu'un projet dans le titre donné à l'énoncé de politique éducative de 1979, "l'école québécoise".

Oui, malgré d'évidentes parentés internationales de base, l'école du "livre orange" et du régime pédagogique est bien québécoise. Elle est d'une culture et obéit à la dynamique d'une culture. Celle-ci, en effet, est constituée de l'ensemble des représentations que les membres d'un groupe ou d'une société se donnent de la personne et de ses rapports aux autres, au monde, au sacré: elle est aussi constituée des croyances, des valeurs, des modèles de comportement et des institutions qui, dans le vécu quotidien et à la faveur de l'évolution historique, orientent, soutiennent et règlent la vie des individus au sein du groupe. L'école est bien un lieu culturel.

Il y a donc une double prise de conscience à réaliser. D'une part, celle que les jeunes arrivent à l'école, déjà profondément marqués par les traits d'une cohérence culturelle. Plus même, cette cohérence culturelle n'est pas unique: il y a celles des divers milieux socio-économiques, celles des diverses traditions de famille et de quartier, celles des divers médias et des lieux d'appartenance et, de plus en plus, celles des origines ethniques et "culturelles" - au sens où l'on parle des "communautés culturelles". D'autre part, il y a aussi à prendre acte de ce que l'école n'est pas culturellement neutre, qu'elle est radicalement reflet et agent de transmission d'une culture. La rencontre de ces mondes culturels déjà constitués fait de l'école, à des degrés qui varient évidemment selon le degré de l'homogénéité vécue au départ, un lieu d'acculturation, voire de rencontre "interculturelle".

On ne voit pas bien au nom de quoi on pourrait déplorer qu'il en soit ainsi, encore moins faire comme s'il n'en était pas ainsi. Le défi de la compétence culturelle consiste justement pour l'école à aider les élèves à prendre conscience de leur propre culture, à objectiver et à s'approprier les signes de

la culture qu'elle transmet de toutes façons. Ni les élèves qui arrivent avec leur propre bagage ni l'école avec ses inévitables colorations culturelles n'ont à être gênés de leur identité. Encore moins pourraient-ils en nier l'existence et l'influence sur l'ensemble de l'activité éducative. Tout le monde s'attend à ce que l'école initie à ce que chaque citoyen et chaque citoyenne devraient connaître du patrimoine national et mondial. On s'attend même officiellement à ce qu'elle introduise à des "mondes" dont l'enfant n'a pas toujours grande idée avant son entrée à l'école: les arts, les sciences, les technologies, la langue écrite, etc. Dans son essence même, l'école est un lieu d'introduction à des univers culturels. L'idée que nous rappelons ici invite seulement à aller jusqu'au bout de cette perception et à reconnaître que, par-delà ce qu'elle enseigne, l'école est elle-même une transmettrice de la culture qui la façonne. Il est bon qu'il en soit ainsi; c'est même un service que l'école rend aux élèves et à la société. C'est seulement d'oublier le fait et ses implications qui pourrait compromettre cette tâche et l'entraîner dans des dérives peu souhaitables, celle du manque de respect des individus comme celle du caporalisme culturel.

2.2 L'école et l'éveil à la "distance"

Pour être un véritable éveil à la pluralité et à l'altérité, l'initiation culturelle doit être aussi éveil au caractère inéluctablement partiel et relatif de ce à quoi on initie: la maturité de l'adhésion et de l'affirmation comprend aussi une certaine conscience de la distance.

Il est essentiel, en effet, qu'on ne s'applique pas moins à l'assimilation des codes de signes culturels qu'à la compréhension de ce que sont de tels codes de signes, leur genèse, leurs règles de fonctionnement, leurs fonctions, leur relativité aussi. Il n'est pas nécessaire de verser, dès l'école de base, dans le discours sophistiqué des théories fonctionnalistes ou structuralistes pour aider à comprendre que même les gestes et les façons de faire les plus simples de la vie quotidienne - serrer la main, rouler à droite, disposer le couvert, faire cuire un gigot, régler un achat, prendre congé, etc. - ne sont jamais des gestes "naturels" et qu'ils ne vont jamais de soi. Non plus, a fortiori, que

les valeurs et les croyances fondamentales traduites dans les rites de passage accompagnant la naissance, la majorité civile, le mariage ou la mort.

Le Conseil l'a déjà noté[1], les résistances à la pluralité et au pluralisme viennent le plus souvent de l'insécurité ou de l'incapacité de percevoir concrètement qu'on puisse penser ou agir autrement. Par rapport à leur propre culture, les individus et les groupes vivent spontanément des formes très directes et très immédiates d'adhésion. On n'accomplit pas les menus rituels de la vie quotidienne, pas plus que les gestes plus importants de la vie, en s'interrogeant chaque fois sur leur signification, leur fonction ou leur relativité. Vivre dans une culture, c'est vivre comme dans une seconde nature, si l'on peut dire. C'est pour cela que l'accueil de la différence culturelle n'est jamais spontané: il dérange l'"allant de soi", il ébranle les certitudes, il trouble les sécurités, il relativise les absolus. Il n'est pas étonnant que l'irruption de la différence culturelle provoque souvent repli, résistance, agressivité et même refus - un refus qui finit toujours par s'appuyer sur la conviction que l'on a raison et que le bon sens ne peut avoir qu'un sens.

Pouvoir fonctionner positivement dans une situation de diversité exige des individus une aptitude croissante à saisir et à comprendre les différences: il y a là un énorme défi éducatif. Il n'est pas simple, en effet, de favoriser l'éclosion d'une solide identité et d'authentiques convictions personnelles en même temps qu'une certaine conscience de leur relativité. Il s'agit d'aider à accueillir la différence avec sérénité, sans tomber dans l'hésitation ou la perte de l'identité. Les individus et les groupes ont besoin de vivre et d'affirmer leur identité. Sur le plan plus large des collectivités nationales, le besoin n'est pas différent. C'est même là une condition essentielle de la capacité d'accueillir l'"autre", sans y voir constamment une menace contre laquelle on doive se défendre.

Cet enjeu rejoint très directement l'action de l'école, dont on dit couramment qu'elle doit être "foyer de culture", c'est-à-dire un lieu où on se familiarise

---

1. L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence, p. 38. Nous reprenons ici librement ces propos.

en profondeur avec sa propre culture et avec l'univers plus large des cultures. Mais une perspective pédagogique qui ne soulignerait que la tâche scolaire de la transmission des valeurs, sans promouvoir aussi une certaine clarification du processus même d'émergence des valeurs et la conscience de leur relativité, ne serait pas une véritable éducation à la différence. Il ne s'agit pas de s'empêcher d'adhérer à sa propre culture ou de promouvoir vigoureusement certaines valeurs; il s'agit seulement de ne pas s'y enfermer comme dans un univers totalitaire.

Les occasions d'éveiller à la "distance" sont aussi nombreuses que celles d'initier: en fait, ce sont les mêmes. Tous les secteurs d'enseignement et d'apprentissage déjà mentionnés peuvent et doivent être des lieux propices à cet éveil. Ainsi, par exemple, l'étude de l'histoire et de la géographie et la lecture des auteurs révèlent l'existence d'un grand nombre de sociétés passées ou présentes et de communautés ou groupes actuels dont l'organisation sociale, les croyances, les traits culturels ou les modes de vie diffèrent largement de ceux auxquels nous avons été initiés. Cette observation de la pluralité et de la diversité fait découvrir qu'il n'y a pas qu'une seule façon d'aménager la vie sociale et que, par conséquent, les cultures ont toutes un caractère historique, transitoire et relatif. Elle suscite aussi une prise de conscience que la culture d'appartenance n'est pas unique, n'est pas la seule solution face aux besoins de la vie sociale et n'est, en somme, qu'une réponse possible. Si cette constatation lui fait perdre son caractère sacré et absolu, l'approche comparative fait par ailleurs mieux ressortir sa spécificité, de même que ses ressemblances avec les autres cultures, et met à jour les fondements des choix qui ont été faits. Ce regard réflexif permet de mieux se comprendre et de mieux se situer par rapport aux autres. Car, si la pluralité des cultures fait apparaître leur aspect relatif, elle rend aussi plus évident leur caractère de nécessité par rapport aux besoins sociaux et individuels.

Acquérir une compétence culturelle, c'est assurément développer une perception plus réfléchie et plus consciente de sa propre culture[2]. Mais, face à la

---

2. Voir, par exemple: Goodenough, W.H. "Multi-culturalism as the Normal Human Experience", dans Anthropology and Education Quaterly, vol. 7, no 4 (nov. 1976), pp. 4-7.

différence, cela exige aussi de dépasser l'expérience première du dépaysement et de l'"étrangeté" pour réussir, dans la mesure du possible, à circonscrire l'aspect nouveau et à en trouver la signification dans un autre contexte de référence. Pour parvenir à comprendre la singularité d'un élément d'une autre culture, il faut accepter de prendre du recul par rapport à son propre univers, de se mettre à la place de l'autre et d'essayer, en utilisant les critères et les valeurs de l'autre culture, d'en interpréter les composantes. Cet effort de décentration et de compréhension de l'intérieur, comme cela se produit dans l'apprentissage d'une langue seconde, peut seul permettre de comprendre l'originalité et la légitimité des autres cultures.

Comprendre l'autre, dans ce qui en fait à ses yeux un étranger, n'exige pas nécessairement d'en partager les principes ni de s'identifier à lui par une sorte de mimétisme culturel. D'ailleurs, l'altérité culturelle, dans ce qu'elle a d'essentiel, n'est jamais totalement communicable. "L'éthique de la différence", note M. Tardy, "ce n'est pas chercher à comprendre totalement toutes les altérités, c'est admettre qu'elles existent et être capable d'en supporter l'existence, même incomprise, parce qu'incomprise[3]." Développer une compétence culturelle, c'est aussi multiplier les schémas de compréhension qui permettent d'interpréter et de situer les différences et c'est développer une perception moins univoque de la personne humaine historique; les conceptions trop étroites de la personne sont toujours dangereuses.

Se familiariser avec les autres cultures, c'est apprendre à décoder leur "langage", c'est-à-dire, au premier chef, la langue, mais aussi les symboles et les valeurs, en prenant soin de n'interpréter un élément qu'en le mettant en relation avec l'ensemble. Vivre dans un contexte de pluralité implique un questionnement continuel de soi et des autres, car rien n'est alors acquis de façon définitive; c'est apprendre à vivre dans un système ouvert où chaque élément nouveau entraîne un réaménagement de l'ensemble. Cela exige aussi une capacité

---

3. M. Tardy. "De la réconciliation à la quotidienneté des relations interculturelles", Les Échanges franco-allemands de 1963 à 1983. Paris, 14-18 novembre 1983, doc. multigraphié. Cité par M. Abdallah-Pretceille. Vers une pédagogie interculturelle. Paris, INRP, 1986, pp. 163 et 164.

d'écoute active et une aptitude à redéfinir ses positions en fonction de l'environnement. Si la découverte des autres cultures est d'abord l'occasion d'une perception plus claire et plus réfléchie de ses propres valeurs et certitudes, elle permet également des apprentissages enrichissants. Cette découverte comparative fournit une vision diversifiée, enrichie et positive de l'humanité.

En même temps qu'elle accomplit sa mission d'initiation culturelle, et à la manière d'un aspect même de cette tâche, l'école se doit d'éveiller à une certaine distance. C'est cette distance que donne la conscience du caractère particulier de toute culture, celle avec laquelle on arrive à l'école comme celle à laquelle l'école introduit.

2.3 Une pédagogie "culturelle" de la diversité

Adopter une vision culturelle de l'école et de la pratique pédagogique: telle pourrait être l'approche fondamentale qui découle des pages qui précèdent et dans lesquelles on a essayé de cerner l'enjeu éducatif de l'accès à la compétence culturelle. Cette vision culturelle s'enracine d'abord dans la conscience que les projets d'école d'ici - le projet officiellement défini aussi bien que celui qui se vit localement - sont des projets culturellement situés et poursuivis avec des élèves qui vivent eux-mêmes des cohérences culturelles diversifiées. Le projet éducatif s'inscrit dans une culture donnée et à un moment précis. Il n'est ni universel ni définitif; il constitue plutôt une expression historique d'une culture particulière. Cette constatation le situe dans une perspective plus modeste et plus relative.

Comment l'école peut-elle assumer cette dimension culturelle de l'éducation, alors qu'elle se décrit comme un lieu d'enseignement formel de contenus préalablement définis et que les élèves doivent y poursuivre des apprentissages normalisés de contenus objectifs identiques pour tous? Comment les enseignants peuvent-ils formuler un discours compréhensible et significatif à des groupes dont la composition est de plus en plus culturellement diversifiée, tant à cause du milieu socio-économique, du lieu de résidence, des croyances, des options idéologiques que de l'origine ethnique? Sûrement pas en adoptant une

mentalité de "spécialistes", pour qui l'essentiel de la tâche se limiterait à "donner un bon cours", c'est-à-dire à transmettre un bon message objectif, sans par ailleurs se soucier des conditions de réceptivité et de disponibilité immédiates des élèves qui sont devant eux. Les différences culturelles et les besoins individuels des élèves s'imposent à la manière d'exigences inéluctables.

On dit et redit que la communication pédagogique ne fait pas seulement référence à l'exactitude du message, mais aussi aux conditions de la réceptivité et à la signification de ce qui est reçu. Dans une école pluraliste, la relation pédagogique devient d'elle-même "interculturelle", puisque l'enseignant doit, non seulement se soucier de la justesse du message, mais aussi de la façon dont il est perçu et reçu. La pédagogie interculturelle est la façon dont la relation enseignant-élève assume la dimension culturelle comme faisant partie intégrante du discours. Abdallah-Pretceille souligne avec pertinence: "La pédagogie interculturelle n'a pas pour objet d'enseigner les cultures, que ce soit la nôtre ou celle des autres, mais de redonner à tout apprentissage sa dimension culturelle. Il ne s'agit pas de donner à l'enseignement un nouvel objectif, mais au contraire, de considérer que, sous la pression des événements, l'école se doit de développer, dans une perspective intercuturelle, sa dimension proprement culturelle... Ni nouvelle discipline, ni chapitre supplémentaire, la pédagogie interculturelle est une réponse méthodologique et stratégique au pluralisme culturel[4]."

La pédagogie interculturelle dont il est ici question ne nous réfère donc pas aux sessions d'information sur les caractéristiques des différents groupes ethniques, mais à la réalité beaucoup plus large de tout discours dans un contexte de pluralité, par exemple entre garçons et filles, entre gens de milieux socioéconomiques différents, entre élèves appartenant à des cultures ethniques ou religieuses diverses. "La pédagogie interculturelle", poursuit le même auteur, "exige cette confrontation permanente des points de vue, elle implique une capacité aigüe de décentration. (...) L'objectif d'une pédagogie inter-

---

4. M. Abdallah-Pretceille, op. cit., p. 168.

interculturelle serait de saisir l'occasion offerte par l'évolution pluriculturelle de la société pour reconnaître la dimension culturelle, au sens anthropologique du terme, de toute éducation et d'introduire l'Autre et plus exactement le rapport à l'Autre dans l'apprentissage[5]."

Une telle pédagogie a pour effet de centrer la relation moins sur le contenu que sur l'élève, en prenant en compte ses acquis et ses orientations culturelles; elle vise à personnaliser la relation éducative. On voit tout de suite comment, en n'évacuant pas la dimension culturelle, une telle pédagogie peut faciliter l'éducation à l'altérité.

Apprendre à se situer de façon dynamique dans la multiplicité des cadres de référence, pratiquer systématiquement le questionnement des faits, des valeurs et des représentations dans un contexte de pluralité, animer un groupe en tenant compte de la diversité de sa composition et comprendre la nature et le fonctionnement du phénomène culturel exigent une formation et un entraînement des personnels différents de ce qui se pratique pour intervenir dans un univers homogène. La préparation à la pédagogie interculturelle doit maintenant faire partie de la formation initiale et de la formation en cours d'emploi: le besoin en est partout de plus en plus ressenti.

Ainsi présentée, la pédagogie culturelle, voire interculturelle, a l'allure d'une intention et d'une idée directrice. On s'en inspire bien plus qu'on en déduit des recettes. Elle fournit d'abord une perspective pour l'approche pédagogique des divers contenus de l'initiation culturelle - et, on l'a vu, ils sont fort nombreux, ces contenus. Elle trace aussi la voie à l'éclosion d'un certain climat scolaire, à la faveur duquel l'intelligence et l'accueil de la diversité acquièrent autant d'importance que l'encouragement à l'affirmation des convictions et des signes culturels établis. Elle peut aussi conduire à prévoir très concrètement, dans l'organisation quotidienne de l'école, certains temps et certains lieux d'expression et d'écoute de la diversité, qu'il s'agisse de la prise en compte des divers calendriers ethniques et religieux ou, plus

---

5. M. Abdallah-Pretceille. L'Éducation interculturelle: jalons pour une approche critique de la formation des intervenants scolaires. Colloque de Sherbrooke, 1986, p. 10.

globalement, de ces activités théâtrales ou ces jeux de rôles comme en pratiquent les troupes d'animation s'employant à débusquer les stéréotypes de tous ordres. En classe comme dans les activités de l'école, certains milieux scolaires vivent des initiatives de pédagogie interculturelle, au sens décrit dans ces pages, qui mériteraient d'être mieux connues et partagées.

2.4 Des actions de type structurel

Les visées d'une pédagogie culturelle et interculturelle, on le voit, débordent largement le seul ordre de la connaissance et les obstacles à surmonter vont bien au-delà du seul mur de l'ignorance. Elles rejoignent des couches profondes de l'expérience: sentiment de plus ou moins grande sécurité personnelle, perceptions plus ou moins biaisées de ce qui est différent, vision égocentrique - voire ethnocentrique - du monde et des personnes, préoccupation de défense d'intérêts personnels ou collectifs, etc. C'est pour cela que la bonne volonté et le discours édifiant ne sauraient suffire ici. Il y a des messages institutionnels ou médiatiques qui sont souvent plus éloquents que tous les contenus notionnels. Il arrive même qu'ils agissent à la manière de "contremessages" et "veuillent dire" plus efficacement que tout ce que l'on "veut" dire. Et cela, d'autant plus que les enjeux sont largement implicites et plongent dans des zones d'expérience où la soif d'apprendre compose avec les forces obscures de l'insécurité et de l'intérêt.

Dans ces perspectives, il y a des actions de type institutionnel et structurel qui sont de première importance. Ainsi en est-il, par exemple, de l'intégration à l'école des personnels et des parents appartenant aux différents groupes représentés chez les élèves; et on pense ici à l'équilibre de la représentation des femmes et des hommes, tout autant qu'à la présence de ces divers groupes que sont les personnes handicapées, les milieux socio-économiques ou les communautés ethniques. Comment susciter chez tous les enfants une image positive d'eux-mêmes et de leurs particularités si, à chaque heure du jour, l'école leur apparaît comme une institution qui appartient "aux autres" et si les modèles humains et professionnels de référence ne sont pratiquement jamais de leur monde? En regard des communautés culturelles, il y a là une préoccupation que

le Conseil et d'autres instances ont déjà traduite en une proposition, susceptible de contribuer à donner une image culturellement diversifiée et sécurisante de l'école[6]. Mais, pour des raisons dont certaines sont elles-mêmes structurelles - aménagements confessionnels, baisse des effectifs, faiblesse du recrutement - et d'autres sans doute davantage liées aux attitudes et aux habitudes, sa mise en oeuvre est bien lente à venir.

Ainsi en est-il aussi, par exemple, de tout ce qui peut favoriser la qualité et la justesse de l'information relative aux divers groupes sociaux ou ethniques. Par sa mission d'enseignement, l'école est un lieu important de lutte contre les préjugés, les caricatures et les stéréotypes réducteurs. Elle peut assurément le faire par le truchement de l'enseignement lui-même, par ses services complémentaires, par les informations qu'elle fait quotidiennement circuler (affiches, communications, matériel didactique, etc.). Elle le fait également, même si on en parle rarement, par le contenu de sa documentation ou de sa bibliothèque. Il y a, à cet égard, des absences et des omissions qui en disent plus long que tous les discours: nos bibliothèques scolaires, d'ailleurs tout autant que nos bibliothèques publiques, ont beaucoup à faire pour traduire une image plus équilibrée et plus vraie de la diversité culturelle.

Il est certain que, dans cette zone d'action de type plus structurel, l'école ne peut pas agir isolément de l'ensemble des institutions sociales et publiques. L'égalité d'accès, l'équilibre de la représentation culturelle, la valeur de l'information relative aux divers groupes: bien d'autres lieux en promeuvent plus ou moins mollement la pratique, bien d'autres médias en proposent quotidiennement des images et souvent avec des moyens autrement puissants. En tout cela, l'école est largement le reflet de la société et on voit mal comment elle pourrait agir efficacement sans son appui, notamment sans celui des médias.

---

6. Voir, par exemple: C.S.E., L'Éducation interculturelle, p. 44; Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles. Québec, 1985, pp. 175-177.

La tâche n'est pas simple, car elle englobe de multiples aspects de la vie et concerne des types fort diversifiés d'appartenance. Elle s'attaque aussi à ce que chacun de nous porte de résistances et nourrit de derniers retranchements. Mais elle est nécessaire au respect de la pluralité et au développement généralisé de la compétence culturelle.

*

* *

C'est dans ces perspectives que le Conseil:

3. **recommande que, dans l'ensemble des pratiques scolaires (formulation des politiques, élaboration et mise à jour des programmes, approches pédagogiques, organisation scolaire) et comme condition de l'accueil de la pluralité, les éducateurs reconnaissent et intègrent explicitement la dimension culturelle de l'éducation, celle qui colore l'action de l'école et celle qui structure l'expérience des élèves;**

4. **recommande que, dans l'ensemble des enseignements et des activités éducatives, les éducateurs visent, pour eux-mêmes comme pour les élèves, l'acquisition de la compétence culturelle, cette capacité d'objectiver et de s'approprier les signes culturels et, tout à la fois, de développer à leur égard une certaine décentration et une certaine distance;**

5. **invite les enseignants et l'ensemble des éducateurs à intensifier les pratiques pédagogiques axées sur l'écoute et le dialogue interpersonnels, l'apprivoisement des différences, le décodage des symboles, la clarification des valeurs et la comparaison des signes culturels, et à développer ainsi des pédagogies d'inspiration interculturelle;**

6. **recommande au ministre de l'Éducation et à l'ensemble des responsables du système scolaire d'intensifier leur lutte contre ce qui fait obstacle à l'expression de la pluralité et de mettre en oeuvre des programmes d'accès à l'égalité en emploi pour les divers groupes de la population, de manière**

que le système d'éducation reflète mieux la société réelle et offre aux élèves des modèles d'identification plus diversifiés;

7. attire l'attention sur l'importance, pour les bibliothèques scolaires et pour l'ensemble des bibliothèques publiques, d'intégrer à leurs collections des ouvrages qui reflètent plus fidèlement la diversité d'appartenance des groupes qui composent la société;

8. invite les responsables et les agents des médias, surtout des médias électroniques, à soutenir l'école dans ses efforts pour informer correctement, au-delà de l'insolite et du folklore, sur les particularités des divers groupes qui composent la société.

CHAPITRE 3

L'ouverture des contenus d'enseignement

Le défi éducatif fondamental, avons-nous dit, est celui de l'accueil de la pluralité et de l'ouverture à la différence. C'est dans la totalité de son action, certes, que l'école peut et doit relever ce défi, puisque c'est par l'ensemble des représentations et des valeurs qu'elle véhicule et par l'ensemble des gestes qu'elle accomplit qu'elle devient ce foyer de culture évoqué plus haut. Les programmes constituent, cependant, l'un des moyens privilégiés dont elle dispose pour éveiller à l'accueil de la différence. C'est là le deuxième champ d'action qu'il importe maintenant d'explorer.

Dans un premier temps, on rappellera les exigences auxquelles devraient satisfaire les programmes, si l'on souhaite vraiment qu'ils soient ajustés à l'heure de la pluralité. Puis, dans un deuxième temps, on insistera sur la dimension culturelle de certains programmes de sciences humaines. Enfin, dans un troisième temps, on s'attachera à montrer que la langue maternelle et la langue seconde peuvent constituer des lieux par excellence d'initiation et de distanciation culturelles. En somme, nous le verrons, les programmes - dont nous ne retenons ici, à titre d'exemples, que ceux de sciences humaines et de langues - peuvent être un atout majeur pour aider à vivre positivement la différence, tout en respectant son identité.

3.1 Des programmes à l'heure de la pluralité

Il n'est pas indifférent que les programmes, tout comme l'école dans la totalité de son action, prennent en compte dans leurs contenus la diversité des options, croyances et modes de vie, au moment même où ils aident chacun à prendre conscience de ses propres cohérences culturelles. Mais cette ouverture des contenus comporte ses exigences. Et c'est tout autant dans la mise à jour des programmes que dans leur application que peuvent être respectées, voire même promues, ces exigences.

La première de ces exigences a trait à la perspective culturelle que peut adopter le programme et que peuvent épouser ceux qui ont la charge de le mettre à jour ou la tâche de l'enseigner. Cette perspective est celle de la compétence culturelle, selon laquelle la prise de conscience de soi est inséparable de

l'ouverture à l'autre et l'initiation à sa propre culture s'accompagne de sa nécessaire relativisation. Une présentation et une interprétation des contenus, en histoire, en géographie ou en langues par exemple, qui seraient incapables de se critiquer elles-mêmes, ne se situeraient pas, manifestement, sur la longueur d'onde de la compétence culturelle. Une présentation et une interprétation des contenus qui ne chercheraient pas à comprendre de l'intérieur - dans l'agencement et l'originalité de leurs éléments constituants - les différences culturelles, ne se situeraient pas davantage dans la perspective évoquée plus haut. D'une certaine manière, l'habileté à se transposer dans un autre contexte et à emprunter méthodologiquement le point de vue de l'autre devient ici une condition capitale de l'accueil de la différence et de l'ouverture à l'altérité.

Une deuxième exigence de l'éducation à l'altérité réside dans l'extension ou l'étendue des contenus: ici, un large horizon est éminemment souhaitable. L'éducation à l'altérité requiert, en effet, que les objets d'études proposés par les programmes de sciences humaines et de langues, par exemple, recoupent la diversité des modes de vie, des milieux socio-économiques, des traditions, des manières de penser ou, plus largement encore, des types de société. En somme, les contenus des programmes doivent bien prendre en compte la pluralité culturelle dont nous avons fait état plus haut. Sans nier pour autant les cohérences et les appartenances culturelles les plus immédiates - comme les traditions familiales, les valeurs du quartier, le lien ethnique, la foi religieuse transmise ou le style de vie d'une classe sociale -, les programmes peuvent en même temps faire découvrir qu'il y a de multiples façons de s'implanter sur un territoire, d'aménager les rapports sociaux ou d'utiliser convenablement une langue.

Une troisième exigence concerne ce qu'on peut nommer l'approche pédagogique proprement dite, c'est-à-dire la manière selon laquelle on présente et on agence concrètement les contenus. Il n'est pas indifférent que ceux qui ont à mettre à jour ou à dispenser les programmes se familiarisent avec une approche globale, voire universaliste, des phénomènes. Ainsi, depuis trente ans, des organismes internationaux, comme l'UNESCO, insistent pour que les pays s'enga-

gent à développer une éducation favorisant l'ouverture à l'altérité et incluent dans leur politique éducative "une dimension internationale et une perspective globale en éducation à tous les niveaux et dans toutes ses formes[1]". Le monde peut être alors envisagé comme un système où les parties sont interdépendantes et solidaires les unes des autres[2]. Il sera tout aussi important, pour développer l'accueil de la différence, de favoriser la collaboration interdisciplinaire: comprendre une situation historique pourra requérir l'apport de l'histoire, de la géographie, de l'économie ou de la science politique. De la sorte, d'ailleurs, l'approche se fera du même coup intégrative, si l'on entend par là qu'elle se recentrera sur des phénomènes importants, des faits significatifs et des concepts englobants. Une telle approche rejoint ce qu'on a dit plus haut, en évoquant une pédagogie culturelle, voire interculturelle, qui permet à l'élève de s'approprier sa propre cohérence culturelle en s'ouvrant à celle des autres.

Avant d'analyser plus concrètement la manière selon laquelle nos propres programmes prennent en compte ces exigences ou ces attentes en regard de l'éducation à l'altérité, il peut être intéressant de jeter un bref coup d'oeil sur les façons de faire de la France et de l'Ontario[3]. Ainsi, une comparaison des programmes de la France et de l'Ontario en histoire, en géographie et en langue maternelle nous renvoie deux images différentes, avec leur insistance sur l'un ou l'autre des pôles de la compétence culturelle.

---

1. Recommandation adoptée par l'Assemblée générale de l'UNESCO en 1974 et à laquelle a souscrit le Canada. Citée par Marie McAndrew. Le tiers-monde dans les programmes et les manuels d'histoire et de géographie du secondaire au Québec (secteur francophone). Coopération Nord-Sud en éducation, 1986, p. 1.

2. Woyach, Robert B., Curriculum efforts in Pre-Collegiate Global Perspectives Education: an Analytical Review, Convention of the International Studies Association, 1983, Ed., 240 000.

3. Pour approfondir cette comparaison, on consultera l'étude suivante: Réginald Grégoire, Programmes d'études et préparation à la vie dans une société pluraliste: situation en France et en Ontario dans trois matières scolaires. Étude réalisée pour le Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1987, pp. 44-45.

En France, les programmes d'enseignement insistent sur l'importance, pour tous les élèves, de maîtriser la langue et la culture françaises, de même que ses origines gréco-latines. Ils affirment, sans ambages, la nécessité d'accéder d'abord et avant tout à la cohérence culturelle nationale, avant de pratiquer la décentration et la fréquentation de l'univers plus large des autres cultures. On souhaite que chacun puisse aborder le monde avec une solide identité culturelle. "Ce qui importe, en premier lieu, c'est que la France soit forte par ses valeurs et sa culture. Ceci étant assuré, rien n'empêche, bien au contraire, de construire une France ouverte et accueillante, capable de dialoguer avec les peuples et de coopérer avec les autres nations[4]."

En Ontario, les priorités éducatives des programmes sont davantage centrées sur ce qu'on nomme le caractère multiculturel de l'Ontario, voire du Canada lui-même. Par exemple, l'un des buts de l'enseignement de l'histoire consiste à aider l'élève "à comprendre les aspirations, les besoins, les valeurs et la culture d'une diversité de groupes humains, au Canada et dans le monde", de même que "les voies par lesquelles la pensée contemporaine a été façonnée par les civilisations du passé[5]". Les programmes ontariens mettent donc nettement l'accent sur cet autre pôle de la compétence culturelle, par lequel, s'ouvrant à la culture de l'autre, on relativise la sienne propre. "Les programmes ontariens de géographie visent plus directement et plus explicitement à développer une conscience de la diversité humaine, une considération positive pour d'autres cultures, une compréhension de la fragilité de plusieurs de ces cultures et un certain mouvement de solidarité interculturelle[6]."

De toute évidence, il ne s'agit pas ici d'affirmations exclusives. C'est bien plutôt d'accents qu'il faut parler. S'il en était autrement, on aboutirait, d'une part, à la fermeture sur soi et à l'ethnocentrisme ou, d'autre part, à la

---

4. Ibid., p. 15.

5. Ibid., p. 23.

6. Ibid., p. 31.

dissolution de soi et à une forme de multiculturalisme d'où serait exclue l'affirmation d'une identité. Comme on le verra, les programmes québécois tentent de ménager l'équilibre entre ces deux pôles de la compétence culturelle, mais ils auraient avantage à pratiquer, dans l'optique d'une meilleure éducation à l'altérité, une plus grande ouverture de leurs contenus.

3.2 La dimension culturelle dans les sciences humaines

S'il existe des disciplines aptes à favoriser l'initiation et la distance culturelles, ce sont bien l'histoire et la géographie. Elles peuvent donc contribuer largement à cet éveil à la différence et à l'altérité, qu'on évoque ici comme le défi éducatif par excellence dans une société plurielle. En ce sens, elle comportent une dimension culturelle, que les programmes devraient, à leur tour, bien mettre en évidence.

Au primaire, le programme de sciences humaines du premier cycle initie l'élève aux notions d'espace et de temps, à partir de son milieu le plus proche. Puis, le programme du second cycle l'amène à découvrir graduellement les réalités géographiques, démographiques, économiques et historiques du Québec et du Canada. L'élève y est même invité à prendre conscience des origines multiethniques de la population et à comparer les conditions de vie dans son propre pays à celles d'autres peuples du monde. Le programme a aussi comme objectif de développer une attitude qui se rapproche de ce qu'on nomme ici l'éveil à l'accueil de la différence et de l'altérité: "... attitude qui porte à admettre et à respecter les différences dans les manières d'agir, de vivre et de penser des autres groupes ou collectivités[7]".

Les visites d'écoles effectuées par des membres du Conseil ont également permis de constater à quel point des enseignants, conscients de la pluralité, intégraient dans leur enseignement des éléments de comparaison des modes de vie, des conditions de vie, voire des coutumes de divers groupes ou pays et se

---

7. Ministère de l'éducation, Guide pédagogique. Primaire. Sciences humaines. Second cycle, Québec, 1983, p. 9.

donnaient la peine de développer un matériel didactique adapté aux besoins des enfants. On peut donc raisonnablement penser que le programme intégré de sciences humaines, au primaire, permet à l'élève d'amorcer une prise de conscience de la pluralité et de commencer à vivre positivement l'ouverture à l'altérité.

Alors qu'au primaire l'enseignement des sciences humaines est intégré, au secondaire, par contre, il comporte cinq volets distincts et obligatoires, qui se donnent dans l'ordre suivant, au rythme d'un par année: Géographie générale, Histoire générale, Géographie du Québec et du Canada, Histoire du Québec et du Canada et, enfin, Économie. En outre, au second cycle, deux autres cours sont prévus à titre optionnel, soit l'Organisation géographique du monde contemporain, qui se donne depuis 1986, et Le XXe siècle, histoire et civilisations, qui sera en application en septembre 1988. Dans l'ensemble, ces programmes d'histoire et de géographie assurent à l'élève les bases d'une prise de conscience de son identité culturelle et d'une ouverture à la différence. Mais, en les étudiant de plus près du point de vue de l'accueil de l'altérité, on note certaines lacunes qui en autoriseraient des mises à jour ou, à tout le moins, une application plus ouverte.

En histoire, d'abord. Le programme d'Histoire générale, dispensé en 2e secondaire, englobe toute la période allant du paléolithique au XXe siècle et couvre l'aire géographique incluant, grosso modo, le bassin méditerranéen, l'Europe et l'Amérique du Nord. Il s'intéresse, à l'intérieur des grandes périodes historiques, au type de société, au mode de vie des gens et aux principaux phénomènes historiques; l'approche tient compte de la plupart des grandes dimensions: la technologie, l'économie, l'organisation sociale et la politique. A l'intérieur des grandes périodes, le programme se concentre sur les temps forts et les aspects qui caractérisent chaque époque et qui ont modelé l'évolution de la civilisation occidentale[8].

---

8. Ministère de l'éducation, Programme d'études. 2e secondaire. Histoire générale, Québec, 1982.

Ce cours obligatoire pourra être complété, à partir de 1988, par un cours à option, offert en cinquième année du secondaire et intitulé Le XXe siècle, histoire et civilisations. Ce cours fournit une vision synthétique des diverses influences qui façonnent le XXe siècle; ainsi, après avoir identifié les principaux éléments de civilisation du XXe siècle et en avoir présenté les lignes de force, il s'oriente vers l'analyse de quatre grands thèmes, soit l'industrialisation, la gestion des droits et libertés en temps de guerre et de paix, les rapports entre sociétés riches et sociétés pauvres et la tendance au regroupement des pays pour élaborer des politiques communes; enfin, il invite les élèves à entreprendre un travail où ils appliqueront l'ensemble de la démarche historique à un problème actuel de leur choix.

Si le nouveau programme d'Histoire générale est dans l'ensemble intéressant, il comporte par ailleurs certaines lacunes que ne réussit pas à combler le programme à option qui sera implanté dans un an. Dans la perspective d'une éducation à l'altérité, il est étonnant de constater que le seul cours d'histoire générale obligatoire ne s'intéresse qu'à un tiers du monde, soit le monde occidental, comprenant l'Europe, le bassin méditerranéen et l'Amérique du Nord; l'élève termine ses études secondaires sans avoir entendu parler, sinon de façon accidentelle, de l'histoire de l'Asie (si l'on fait abstraction du proche Orient), de l'Afrique, de l'Amérique latine et de l'Océanie. Amener les élèves à déborder le cadre du monde occidental leur ferait de toute évidence prendre conscience de traditions et de cheminements historiques distincts des nôtres et leur ferait aussi découvrir les autres grands courants religieux, qui ont contribué à façonner ces sociétés comme le christianisme l'a fait pour l'Occident.

Bien que ce programme d'histoire générale intègre les principales dimensions de la vie des sociétés, on peut toutefois regretter aussi qu'il fasse trop peu de place aux grands courants de pensée et aux grandes oeuvres, aux grands héritages culturels laissés par les différentes civilisations et qui témoignent d'autant de visions du monde.

Le programme d'Histoire du Québec et du Canada, dispensé en 4e secondaire, cherche aussi, pour sa part, à développer des attitudes de compréhension et d'accueil qui vont dans le sens d'une authentique éducation à l'altérité. Par exemple, d'entrée de jeu, le programme énonce le principe directeur suivant: "Le programme veut tenir compte de la dimension pluraliste du passé québécois en soulignant l'apport de tous les groupes à l'histoire collective. L'histoire nationale concerne tous les québécois, quelle que soit leur origine ethnique, linguistique, sociale ou religieuse. Par conséquent, elle doit refléter leur diversité; rendre compte des différences et les respecter, mais aussi montrer ce qui converge et ce qui est commun. La démocratie suppose l'expression des valeurs différentes, au sein d'une même société[9]".

De même, les objectifs de formation proposés rejoignent, eux aussi, les visées éducatives de l'accueil de la pluralité. Ainsi, on y souhaite que l'élève soit sensibilisé à la diversité des appartenances sociales, qu'il ait acquis la capacité d'analyser ses valeurs personnelles et celles de son environnement social et qu'il ait développé une attitude d'ouverture et de respect à l'égard des valeurs autres que les siennes[10]. Comparant également les modes de vie rural et urbain et faisant état des différentes vagues d'immigration, le programme s'ouvre aussi sur l'évolution des institutions sociales et souligne finalement la transformation des mentalités.

Bien qu'il soit dans l'ensemble de bonne facture, dans l'optique d'une éducation à l'altérité et de l'acquisition d'une compétence culturelle, on peut cependant penser qu'il pourrait faire une meilleure place à l'évocation des cultures d'origine, aux problèmes d'adaptation et d'acculturation que vivent les nouveaux arrivants et à leur contribution à la vie culturelle et économique du Québec[11]. Il serait aussi pertinent que les services d'éducation des

---

9. Ministère de l'éducation, Programme d'études. 4e secondaire, Histoire du Québec et du Canada, Québec, 1982, p. 12.

10. Ibidem, p. 12.

11. Déjà le Guide pédagogique propose cette démarche pour un travail d'élève; lors d'une éventuelle mise à jour ou encore dans sa mise en application immédiate, il s'agirait d'intégrer une telle prise de conscience aux objectifs et aux contenus d'enseignement.

adultes, en collaboration avec les associations ethniques, organisent des cours de culture populaire centrés sur ces questions relatives aux communautés d'immigrants.

En géographie, ensuite. Du point de vue adopté ici, soit celui de l'éducation à l'altérité, on peut affirmer que le programme de Géographie générale est tout à fait pertinent[12]. Particulièrement dans le module de géographie humaine, on invite à caractériser la population mondiale, en faisant ressortir sa grande diversité due aux variables démographiques, aux différences culturelles et aux structures économiques, par exemple. Et, en plus de s'y intéresser aux mouvements migratoires, on y montre comment l'être humain peut s'adapter à des milieux physiques très contrastés et développer des modes de vie qui se rattachent, à divers degrés, aux types d'habitat rural ou urbain.

Pour sa part, le programme à option intitulé Organisation géographique du monde contemporain, implanté en 4e et 5e secondaire depuis 1986, est nettement d'inspiration pluridisciplinaire et vise à faire acquérir à l'élève une vue d'ensemble du monde contemporain. Il insiste sur la reconnaissance de la diversité qui caractérise les pays, les régions du monde et les nations; sur le sens démocratique, l'ouverture d'esprit et la tolérance au sein d'une société pluraliste; sur la reconnaissance des droits de la personne[13].

Quant au programme de Géographie du Québec et du Canada, inscrit à l'horaire en 3e secondaire, il inclut lui aussi des objectifs et des contenus qui rejoignent les préoccupations d'une éducation à l'altérité, tels que l'analyse de la composition de la population selon sa dimension linguistique, sa répartition rurale ou urbaine, ses caractéristiques en fonction du sexe, de l'âge ou de la présence sur le marché du travail. On cherche aussi à y sensibiliser les élèves aux apports des différents groupes ethniques à la construction d'une société pluraliste[14].

---

12. Ministère de l'éducation, Programme d'études. 1ère secondaire. Géographie générale, Québec, 1982.

13. Ministère de l'éducation, Programme d'études. 4e et 5e secondaire. L'organisation géographique du monde contemporain, Québec, 1986. p. 14.

14. Ministère de l'éducation, Programme d'études. Secondaire. Géographie du Québec et du Canada, Québec, 1982.

Au total, l'ensemble de ces programmes d'histoire et de géographie contribue de façon significative à l'ouverture à la pluralité et à l'éducation à l'altérité. Certes, il est souhaitable que certains contenus s'ouvrent encore davantage, comme on l'a signalé au passage. Cette ouverture des contenus peut, dans bien des cas, s'effectuer dès maintenant, par les éducateurs qui ont à dispenser et à appliquer ces programmes. Et les mises à jour pourront venir, en leur temps. Mais ce qui importe, au plus haut point, c'est que tous ceux que la question concerne de près ou de loin soient déjà sensibilisés à la dimension culturelle de ces sciences humaines, à leur potentiel d'initiation et de distanciation culturelles et, finalement, à leur aptitude à faire accueillir positivement la différence et l'altérité.

Enfin, il apparaît tout aussi opportun d'évoquer, pour une école qui vit à l'heure d'une société plurielle, la possibilité d'offrir un programme d'histoire et de culture religieuses, qui s'attacherait principalement à faire comprendre la signification du phénomène religieux, à en expliciter les fondements et à en retracer l'évolution, à travers l'histoire des grandes religions. Un tel programme ne serait pas nouveau, puisque le Comité catholique, de 1969 à 1974, en prévoyait l'implantation à titre expérimental pour les trois dernières années du secondaire et qu'à partir de 1975 jusqu'en 1983, il le rendit officiel pour les deux dernières années du secondaire[15].

C'est l'ensemble du processus d'élaboration du régime pédagogique de 1981, puis des projets de loi 40 et 3, qui a indirectement amené la disparition de ces cours. En effet, le régime pédagogique a établi l'enseignement moral comme élément du régime de base de toutes les écoles et statué que cet enseignement peut, dans les écoles reconnues comme confessionnelles, être remplacé par les cours d'enseignement moral et religieux catholique ou protestant, ceux-ci assumant la poursuite des objectifs obligatoires de formation morale. Les projets de loi 40 et 3 proposaient d'étendre cette possibilité de remplacement à toutes les écoles, confessionnelles ou non, rendaient obligatoire d'en offrir le choix à chaque élève et ouvraient même la possibilité de rem-

---

15. Voir, à ce sujet: Fernand Ouellet, L'étude des religions dans les écoles: l'expérience américaine, anglaise et canadienne, Waterloo, Wilfrid Laurier University Press, 1985, pp. 385-438.

placer l'enseignement moral par un enseignement moral et religieux d'autres traditions religieuses, pourvu que les objectifs obligatoires de formation morale y soient assurés. En 1983[16], le Comité catholique a revu sa réglementation et, dans un geste dont le gel postérieur de la loi 3 a confirmé la pertinence et l'utilité, a lui-même remplacé le régime d'exemption par un régime d'option. S'ajustant ainsi aux prescriptions du régime pédagogique et à celles qu'annonçaient les projets de loi 40 et 3, constatant sans doute aussi la difficulté concrète d'organiser un enseignement alors en faible demande, il laissa tomber la mention de "l'enseignement religieux de type culturel[17]" comme option possible en quatrième et cinquième années du secondaire.

C'est au cours de cette démarche complexe que, sans qu'on en ait beaucoup discuté, les cours dits "de culture religieuse" sont disparus de la scène des écoles catholiques. Cette disparition laisse un vide pour ceux qui désirent une approche culturelle et historique du phénomène religieux appuyée sur les acquis des sciences humaines. Elle appauvrit aussi la culture scolaire d'une dimension fondamentale de la pluralité. C'est une question qui mériterait un nouvel examen.

Du côté des écoles protestantes, les choses ne se présentent pas de la même manière. C'est que le règlement du Comité protestant stipule que l'enseignement moral et religieux peut comporter "des programmes d'études portant sur les religions du monde[18]". C'est aussi que, de manière plus générale, la conception même de l'enseignement moral et religieux protestant diffère fondamentalement de la conception catholique. Ce que nous appelons la "foi protestante" ne désigne pas un contenu doctrinal unique; dans son essence même, le protestantisme est "pluriel". A telle enseigne que le règlement actuel du Comité protestant précise que "la substance et l'administration de l'enseignement moral et religieux" ne doit pas consister en "un enseignement basé sur

---

16. Règlement modifiant le Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation sur les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme catholiques. Décret 1177-83.

17. Règlement du Comité catholique sur les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme catholiques, article 12.

18. Règlement du Comité protestant sur les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme protestantes, article 9.

l'appartenance à une secte religieuse particulière[19]". Ce qui a été dit précédemment ne s'applique donc pas directement à la situation des écoles protestantes. Cependant, dans la mesure où l'étude des religions y constitue un objectif intégré parmi d'autres possibles, on peut penser qu'il serait pertinent de viser, là aussi, une mise en oeuvre plus explicite et plus manifeste des intentions et des objectifs formulés.

3.3 La langue, un lieu d'initiation et de "distanciation" culturelles

On pourrait penser, de prime abord, que l'apprentissage de la langue maternelle constitue le lieu par excellence de l'initiation culturelle, alors que l'ouverture à une langue seconde favoriserait, au contraire, la distance culturelle. Certes, il y a là un accent qu'on ne peut s'empêcher de mettre en évidence. Pourtant, à y regarder de plus près, la langue maternelle apparaît, non seulement comme moyen d'identité et d'expression de soi, mais aussi comme source de reconnaissance de l'altérité et de compréhension d'autrui. De même l'apprentissage d'une langue seconde, ouvrant du même coup l'accès à une culture "autre", permet pourtant, comme en une sorte de "choc en retour", une meilleure appropriation de sa propre cohérence culturelle.

Les programmes de français et d'anglais langues maternelles nous mettent, en effet, sur de telles pistes[20]. Ils proposent d'abord un apprentissage de la langue comme instrument de communication, aussi bien orale qu'écrite. Dans ce contexte, ils visent à préparer les élèves à comprendre et à exprimer différents types de messages définis en fonction du contenu, du destinataire et de l'objectif poursuivi.

Les programmes insistent aussi sur le fait que la langue maternelle, loin d'être un pur code de morse, se présente plutôt comme le véhicule et le

---

19. Ibid., article 8.

20. Ministère de l'Éducation, Programme d'études. Primaire. Français, Québec, 1979; Elementary School Curriculum. English Language Arts I-IV, Québec, 1983; Programme d'études. Français langue maternelle. 1e secondaire, Québec, 1981; 2e secondaire, Québec, 1981; 3e secondaire, Québec, 1981; 4e secondaire, Québec, 1981; 5e secondaire, Québec, 1981; Secondary School Curriculum. English Language Arts I-V, Québec, 1981, 1982.

produit vivant d'une culture. A ce titre, elle constitue l'un des moyens privilégiés - et tout à fait indispensables - par lesquels une collectivité exprime et révèle ses valeurs. Les programmes invitent donc les élèves à découvrir les valeurs propres à leur communauté d'appartenance et à vérifier dans quelle mesure ils se reconnaissent en elles. On le voit, déjà à ce stade, une sorte de chassé-croisé de l'identité et de l'altérité existe.

Qui plus est, les programmes de langue maternelle française ou anglaise prennent en compte le fait que ces langues ne sont pas de création récente et qu'elles n'appartiennent pas à un seul peuple. Chacune d'elles constitue, en effet, un héritage multiséculaire, partagé par de nombreux pays sur plusieurs continents. En ce sens, l'apprentissage de la langue maternelle ouvre déjà sur la communauté internationale et fait prendre conscience d'enracinements dans un passé de culture. Ici encore, l'identité apparaît inséparable de l'altérité.

Cependant, au lieu de poursuivre plus avant ce mouvement - cette dialectique, diraient certains - du "même" et de "l'autre", les programmes s'arrêtent, en quelque sorte, au point d'utilisation des textes des auteurs. Non seulement laissent-ils au hasard et aux préférences des enseignants le choix des textes et des auteurs, mais encore ils proposent de les utiliser comme modèles particulièrement réussis d'un type de discours. Il y a là une méconnaissance de la portée des oeuvres sur l'évolution de la langue, des styles et de la pensée elle-même. Peut-être oublie-t-on ici ce qu'on affirme pourtant ailleurs: la langue véhicule une culture. La culture, à ce moment-ci, emprunte les noms de ceux qui ont le mieux maîtrisé la langue et qui ont le plus contribué à la définir, tant au sein de la communauté nationale que dans la communauté linguistique internationale. Même, grâce à l'abondance et souvent à la qualité des traductions, il est possible d'avoir accès à des oeuvres et à des auteurs étrangers reconnus, ce qui constitue une occasion de plus de mettre l'élève en contact avec des façons de dire et de penser qui, tout en l'aidant à s'approprier sa langue maternelle, l'amènent à prendre une distance vis-à-vis de lui-même et à s'ouvrir à l'autre.

Les programmes de français et d'anglais, langues secondes, jouent aussi un rôle évident dans l'éducation à l'altérité[21]. La maîtrise d'une langue seconde, en effet, permet de comprendre aussi bien les personnes qui la parlent que les textes anciens ou récents rédigés en cette langue. Tout en favorisant des rapports plus directs et plus nuancés avec ceux qui la parlent, elle donne accès, comme de l'intérieur, à la logique et à la symbolique d'une culture "autre".

Certes, la connaissance et l'utilisation des langues secondes dépendent largement de l'environnement dans lequel on se trouve; ceux qui vivent dans des zones, où l'influence de plusieurs langues se fait régulièrement sentir, développent généralement une grande habileté à maîtriser plusieurs langues, comme c'est le cas en Europe centrale; de même ceux qui grandissent dans des familles mixtes, ou dans un contexte où les contacts avec des gens de langues étrangères sont coutumiers, acquièrent facilement l'aisance dans plusieurs langues.

En Amérique du Nord, cependant, l'environnement linguistique n'est pas très propice à l'apprentissage de plusieurs langues secondes, puisque la langue anglaise est la langue officielle de près de 98% de la population et que la langue française a son principal foyer de développement au Québec. Au Québec, le français et l'anglais sont à la fois les deux langues d'enseignement et les deux langues secondes enseignées dans les écoles.

Toutefois, depuis vingt-cinq ans, l'environnement culturel s'est graduellement modifié, surtout dans la région de Montréal, avec la venue de groupes d'immigrants représentant une trentaine de langues; en outre, de plus en plus de Québécois oeuvrent, à divers titres, dans les milieux internationaux.

L'enseignement du français et de l'anglais, en tant que langues secondes, est obligatoire dans toutes les écoles. Certaines langues d'origine (grec, hé-

---

21. Ministère de l'éducation, Québec, Programme d'études. Français, langue seconde. 1e cycle, 1982, 2e cycle, 1983; Programme d'études. Anglais, langue seconde. 1e cycle, 1983, 2e cycle, 1986.

breu) de groupes minoritaires s'enseignent dans des écoles privées à caractère ethnique; en outre, des cours de langues d'origine sont donnés, sur une base volontaire, aux enfants des écoles publiques qui sont issus des divers groupes ethniques (autres que français ou anglais), de telle sorte que beaucoup de ces enfants arriveront assez rapidement à parler trois, voire quatre langues.

Ce nouveau contexte, que l'on retrouve surtout dans la région de Montréal, peut également susciter, auprès des Québécois d'origine francophone ou anglophone, des occasions et un intérêt pour apprendre d'autres langues secondes. Les raisons favorables à de tels développements ne manquent pas: la maîtrise des langues élargit l'éventail des communications interpersonnelles, développe en passant d'un système de codes à un autre des habiletés intellectuelles, répond aux exigences des études doctorales et constitue une préparation adéquate pour intervenir à l'étranger. Comme l'a déjà souligné le Conseil, la "maîtrise des langues (représente) un atout individuel et collectif de grande importance[22]". On pourrait ajouter: un atout majeur pour l'éducation à l'altérité.

Il semble bien qu'on soit de plus en plus sensible, au Québec, à la valeur culturelle de l'apprentissage des langues secondes. En témoigne une initiative comme celle du Programme de baccalauréat international, dans lequel on prévoit l'apprentissage de deux langues secondes. L'Association des écoles internationales, déjà responsable du programme de baccalauréat international, est en voie d'approuver un nouveau Programme d'éducation internationale qui durerait quatre ans et qui pourrait préparer au baccalauréat international. Au chapitre de l'enseignement des langues secondes, ce programme prévoit l'étude obligatoire d'une langue seconde parmi les six langues qui ont le plus grand auditoire mondial, soit l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, le français et le russe ou l'une des deux langues anciennes, le latin et le grec. L'enseignement de la langue seconde se donnerait à deux niveaux: l'option

---

22. Conseil supérieur de l'éducation, L'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires, Québec, 1984, p. 9.

faible se limiterait à la langue de communication, alors que l'option forte inclurait, en outre, la connaissance culturelle de la langue, c'est-à-dire l'étude des auteurs. "L'apprentissage de langues étrangères (se fait) dans le but précis de saisir l'identité culturelle des peuples dont elles sont la langue d'expression[23]". Au Québec, déjà quelques institutions se préparent à dispenser ce cours, soit la Commission scolaire régionale de Chambly et le Petit Séminaire de Québec.

Une telle initiative, qui reçoit un accueil favorable dans plusieurs milieux d'éducation, porte à penser qu'il existe une population d'élèves pour lesquels un enseignement plus avancé de la langue seconde ou encore un choix plus large de langues secondes sont nécessaires. La formule déjà utilisée aux écoles François-Perreault et Pierre-Laporte pour l'étude de la musique et de la danse conviendrait sans doute pour l'étude des langues. De fait, il semble tout aussi pertinent que des écoles se spécialisent - et excellent - dans l'enseignement des langues étrangères, comme d'autres le font en musique ou en danse, en offrant des programmes plus avancés en langue seconde ou en dispensant une formation en un plus grand nombre de langues étrangères.

De même, les différents types d'enseignement des langues secondes pourraient être enrichis et prolongés par des initiatives d'échanges interrégionaux, des visites entre écoles d'une même région, des stages d'été ou des voyages à l'étranger. En effet, ces diverses formules, en plus de faciliter l'apprentissage de la communication dans d'autres langues, apportent, grâce à leur caractère expérientiel, une dimension humaine et culturelle qui ne peut qu'être bénéfique pour accroître la motivation, faire tomber les préjugés et favoriser l'éducation à l'altérité.

*

* *

C'est pratiquement la totalité des programmes d'enseignement qui pourraient faire l'objet d'explorations similaires. Pratiquement tous, en effet, même en

---

23. Robert Belle-Isle. "La problématique de l'éducation internationale: philosophie et méthodes", dans Nord-Sud, vol. 3, no 4, 1986, p. 11.

sciences et en mathématiques, portent les marques d'enracinements culturels déterminants et, de ce fait, comportent des occasions de faire prendre conscience à la fois de son identité propre et de l'altérité. Les propos du présent chapitre n'auront voulu qu'illustrer ce genre d'explicitations; ils constituent une invitation faite aux éducateurs d'étendre et d'approfondir un tel type de démarche sur les contenus d'enseignement.

Pour aider l'école d'ici à mieux relever les défis de l'éducation à l'altérité et, à titre d'exemples de ce qui peut se faire quant à l'ouverture des contenus d'enseignement, le Conseil:

9. recommande que, dans l'application et la mise à jour des programmes d'enseignement, particulièrement ceux de sciences humaines et de langues, on prenne plus explicitement en compte leur dimension proprement culturelle, avec le souci d'assurer un équilibre entre le développement d'une solide identité culturelle et l'ouverture à la pluralité;

10. invite ceux qui sont chargés d'appliquer ou de mettre à jour le programme d'Histoire générale à se préoccuper d'en faire un véritable programme d'histoire universelle, couvrant l'ensemble des grandes civilisations, en y intégrant davantage les principaux courants de pensée, les aspects significatifs de la vie quotidienne et la richesse de l'héritage artistique;

11. invite ceux qui sont chargés d'appliquer ou de mettre à jour le programme d'Histoire du Québec et du Canada à faire davantage de place à l'évocation des cultures d'origine des immigrants;

12. recommande que les services d'éducation des adultes, en collaboration avec les associations ethniques, organisent des cours de culture populaire centrés sur l'histoire des immigrants, leurs cultures d'origine, leurs problèmes d'adaptation et leur contribution à la vie culturelle et économique du Québec;

13. recommande au ministre de l'Éducation d'examiner, de concert avec les comités confessionnels, la possibilité de réintroduire ou de rendre plus explicite, selon le cas, l'approche culturelle et historique du phénomène religieux;

14. invite ceux qui sont chargés de mettre à jour ou d'appliquer les programmes de langue maternelle, tout en accordant une place de choix aux auteurs québécois et canadiens, à faire une place plus systématique à l'étude des auteurs appartenant à d'autres peuples, membres de la même communauté linguistique, et à l'étude d'auteurs appartenant à d'autres univers linguistiques et culturels, anciens ou contemporains, maintenant rendus accessibles en traduction;

15. recommande que des cours à option plus avancés, davantage ouverts à la dimension culturelle de la langue seconde, soient disponibles, en 4e et 5e secondaire, pour les élèves qui maîtrisent déjà le programme régulier;

16. recommande que certaines écoles se spécialisent dans l'enseignement des langues étrangères, en offrant des programmes plus avancés en langue seconde et en dispensant une formation en un plus grand nombre de langues étrangères;

17. recommande que des formules d'échanges, de visites ou de stages soient encouragées par les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation, afin de favoriser le développement d'habiletés de communication dans d'autres langues et d'offrir l'occasion de vivre des expériences fécondes dans d'autres contextes culturels.

CHAPITRE 4

L'éducation aux droits de la personne

Vivre positivement la différence et l'altérité constitue un défi de taille. Pour le relever, l'école ne peut être laissée à elle-même. Elle doit pouvoir compter sur des forces convergentes, dans une société ouverte. Elle ne peut davantage confier cette tâche éducative à un service, un programme, une discipline ou une activité unique. C'est par de multiples voies qu'elle peut contribuer à un meilleur éveil à l'accueil de la différence. L'éducation aux droits de la personne est l'une de ces voies privilégiées. A son tour, cette éducation aux droits au sein de l'école ne peut être l'apanage de personnes en particulier. Certes, encore une fois, ce sera l'affaire de l'enseignement. Mais ici, plus qu'ailleurs encore, c'est du climat général de l'école elle-même qu'il s'agit. Tel est donc le troisième champ d'action qu'on tentera de cerner ici.

D'abord, on s'attachera à montrer que les prises de conscience qui finissent par s'objectiver, en quelque sorte, dans les chartes des droits peuvent se transformer en objectifs d'apprentissage élevés pour toute l'école. Ensuite, on essaiera de montrer ce qu'exige un climat scolaire favorable à l'exercice des droits. Enfin, on évoquera un enseignement des droits de la personne qui ne peut être, à la limite, que multidisciplinaire.

4.1 Des visées élevées pour toute l'école

Il semble y avoir une constante historique - certains évoqueraient une loi de l'histoire - dans le fait qu'à chaque fois qu'une société, voire une civilisation, a su relever un grand défi humain, elle a cherché à formaliser, dans des textes et des institutions, la prise de conscience effectuée. Les valeurs nouvellement affirmées, dans ces sociétés "en voie d'ouverture", ont alors souvent pris l'allure de ce qu'il est maintenant convenu d'appeler les droits de la personne. Qu'il s'agisse de la lutte contre l'absolutisme politique, de l'horreur soulevée par les crimes contre l'humanité lors des dernières guerres, du refus de l'anonymat et de l'arbitraire qui apparaît souvent dans la société bureaucratisée, de la résistance à la discrimination contre les minorités ou à l'injustice vécue par des groupes qui se sont sentis longtemps marginalisés, chaque fois il y a eu, comme en une sorte de choc en retour, une prise de conscience de ce que signifie la dignité de la personne humaine et

une tentative pour la formuler de la façon la plus précise et la plus juste possible. A ces tournants historiques, afin de supporter une conscience trop facilement distraite et pour éviter l'oubli ou la mise au rancart d'acquis importants de culture, voire de civilisation, les sociétés civiles ont jugé essentiel d'inscrire dans des documents officiels et prestigieux ces valeurs de respect de la personne humaine.

Ainsi sont nées les chartes des droits de la personne, comme nous les nommons aujourd'hui. Elles sont, d'une certaine manière, un aide-mémoire moral. Elles rappellent - et ce rappel est une inspiration - la valeur et la dignité de tout être humain. Elles proposent, de la sorte, une orientation éthique pour la vie sociale; elles indiquent une direction à suivre dans la voie du progrès humain; elles octroient une reconnaissance juridique à une conception philosophique de la personne. Plus que de simples idéaux culturels à promouvoir, les chartes font maintenant partie de projets de société, dont elles constituent les assises juridiques.

C'est ainsi que peu à peu des parties de la Déclaration universelle des droits de l'homme ont fait l'objet de Conventions internationales et ont acquis un certain statut juridique. Au Canada, la Charte canadienne et la Charte québécoise ont, à leur tour, été incorporées dans l'ensemble législatif. On leur a même donné, de façon générale, une préséance sur les autres lois. Les chartes des droits ont ainsi littéralement acquis force de loi. Si le fait que les chartes soient devenues non seulement des idéaux à promouvoir, mais également des droits exigibles et défendables devant les tribunaux, constitue un indéniable progrès pour la protection effective des individus et des groupes, il faut, néanmoins, prendre garde qu'elles ne perdent leur force inspiratrice et leur finalité éducative, au profit d'une mentalité de revendication et d'une mécanique de réclamation. Elles ne devraient pas davantage être interprétées comme un repli individualiste puisqu'en général, à l'instar de la Déclaration universelle des droits de l'homme de l'O.N.U., elles rappellent que "l'individu a des devoirs envers la communauté dans laquelle seul le libre et plein développement de la personnalité est possible[1]".

---

1. O.N.U., Déclaration universelle des droits de l'homme, 1948, acticle 24.1.

Les chartes ont donc aussi, de toute évidence, une finalité éducative. Les prises de conscience qui les fondent peuvent se transformer en visées éducatives élevées pour toute l'école. C'est ce qu'on appellera ici l'éducation aux droits, à la condition qu'on comprenne bien qu'il ne s'agit pas de l'apprentissage d'un code de revendication ni d'une recette d'autodéfense sociale, mais plutôt d'une démarche axée sur la double reconnaissance d'une parenté et d'une égalité radicales de tous les êtres humains, d'une part, des différences et des choix fondamentaux de chaque personne ou de chaque groupe, d'autre part.

L'éducation aux droits devra faire ressortir, d'abord et avant tout, les fondements mêmes des chartes des droits de la personne[2]. C'est ainsi que sera mise à jour une conception proprement philosophique de la personne où tenteront de s'harmoniser, on peut sans doute le présumer, des dimensions aussi importantes que l'individuel et le social, la différence et la similitude. C'est ainsi que seront aussi mises en évidence des valeurs comme la justice, l'égalité et la liberté que promeuvent, du moins en principe, les sociétés démocratiques, ouvertes et pluralistes.

Plus précisément, l'éducation aux droits pourrait poursuivre, tant dans l'enseignement formel que dans le climat général de l'école, les objectifs suivants: connaissance des principales chartes des droits[3]; compréhension des fondements historiques, politiques et philosophiques des droits; développement d'attitudes et de comportements axés sur la reconnaissance des droits d'autrui; sensibilisation à l'évolution du statut de la personne, et particulièrement du statut de l'enfant; éveil à un engagement actif en faveur des droits de la personne et à un attachement aux principes démocratiques d'une société ouverte.

---

2. Jacques Grand'maison, De quel droit?, Leméac, 1980, t. 2, pp. 123-125.

3. Par exemple: Déclaration universelle des droits de l'homme (O.N.U. 1948); Déclaration des droits de l'enfant (1959); Charte canadienne des droits et libertés (1960); Charte des droits et libertés de la personne du Québec (1975); Charte canadienne des droits et libertés (1982); Déclaration du gouvernement du Québec sur les relations interethniques et interraciales (1986).

On le voit, de tels objectifs visent la connaissance des principes, des valeurs et des faits significatifs, mais ils cherchent aussi à orienter des comportements et à favoriser des pratiques sociales. Quoi qu'il en soit de ces aspects théoriques ou pratiques de l'éducation aux droits - la suite du texte s'attachera à les préciser -, l'important, pour l'instant, est de voir qu'elle peut être une voie majeure de l'accueil de la pluralité et de l'ouverture à l'altérité.

4.2 Un climat scolaire favorable à l'exercice des droits

L'école, par son organisation, ses règlements, ses pratiques pédagogiques, les attentes qu'elle exprime, les rapports quotidiens qu'elle instaure - en somme, par l'ensemble des éléments qui constituent sa culture organisationnelle - , devient un lieu important de la pratique réelle des droits et responsabilités. Toutes les actions de l'école, de l'accueil à la sanction des études, en passant par le classement, l'évaluation, la pédagogie et les relations interpersonnelles, contribuent à créer ou non ce contexte favorable à l'exercice des droits et responsabilités.

Il n'est peut-être pas aussi facile qu'on le pense, de prime abord, pour l'école et les personnels qui en font partie, de s'ouvrir à cette dimension nouvelle de la vie scolaire. Reconnaître formellement des droits aux jeunes et aux enfants implique, de toute évidence, un changement de conception, voire un changement de mentalité. Même si certaines craintes exprimées par les personnels scolaires peuvent paraître justifiées, notamment celle de voir s'enclencher entre jeunes et adultes une dynamique juridique et revendicatrice, il n'en reste pas moins qu'il est de toute première importance que l'école offre aux élèves un contexte où ils puissent exercer leurs droits et responsabilités. Dans l'optique empruntée ici, c'est même une voie essentielle de l'éducation à l'altérité.

Il y a là une exigence de taille pour les personnels de l'école. S'approprier le message des chartes, en saisir les implications au ras de la vie quotidienne, transformer certaines attitudes, ajuster des pratiques requièrent un

effort considérable de leur part. Parfois, ils auront même à se défaire de certaines idées et à se libérer de certaines craintes, s'ils saisissent cet enjeu majeur pour l'école, soit celui d'aider les élèves à devenir vraiment "égaux en droits et responsables[4]". Une telle saisie pourra, en effet, impliquer la reconnaissance de la capacité des jeunes, voire leur responsabilité, de participer graduellement, en fonction de leur âge et de leur maturité, à l'organisation de la vie éducative de l'école. On peut même penser que des élèves, appelés à participer à l'élaboration du règlement ou du "code d'éthique" de l'école, auraient toutes les chances de le mieux comprendre et trouveraient plus motivant de le respecter. "Mis dans le coup", si l'on peut dire, les élèves accepteront plus facilement les exigences inhérentes au fonctionnement institutionnel ou à l'atteinte des objectifs d'apprentissage; mais, en retour, ils s'attendront à être écoutés et respectés. Il y a ici un mouvement de va-et-vient ou de mutualité dans le respect, qui sert admirablement la cause de l'éveil éducatif à l'altérité. C'est tout cela que résume, après bien d'autres prises de position, une recommandation récemment adoptée par une Conférence intergouvernementale organisée par l'Unesco: "promouvoir, en se fondant sur les recherches pédagogiques et scientifiques appropriées, une pédagogie des droits de l'homme qui parvienne à associer, même chez les plus jeunes, l'élément cognitif indispensable en même temps qu'une pratique vécue des droits de l'homme[5]."

Dans le cadre d'une école ouverte à l'éducation aux droits et responsabilités des jeunes et des enfants, les services complémentaires ont un rôle de toute première importance. Les élèves arrivent à l'école souvent déjà sensibilisés à certains accrocs aux droits de la personne, tels que la discrimination en

---

4. Commission des droits de la personne, Jeunes, égaux en droits et responsables, Québec, 1981, 38 p.

5. UNESCO. Conférence intergouvernementale sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, en vue de développer un état d'esprit favorable au renforcement de la sécurité et au désarmement, 1983, Rapport final, p. 45.

raison du sexe, de l'âge, de l'appartenance ethnique ou religieuse ou encore tels que la violence physique ou psychologique. A l'école, ils vivent des conflits entre eux, parfois entre eux-mêmes et les personnels scolaires.

Administrateurs, professionnels non enseignants, enseignants, parents et élèves ne peuvent fermer les yeux ni sur ces lacunes de l'environnement social ni sur ces incidents du milieu scolaire. Ils ne peuvent, non plus, renvoyer automatiquement ces questions à de lointaines et parfois inaccessibles instances judiciaires. La mission de l'école inclut cette nécessaire éducation aux droits de la personne; et des services complémentaires dont le rôle est en quelque sorte élargi peuvent y contribuer efficacement. En effet, ces services peuvent assumer une tâche importante d'information et de sensibilisation en ce domaine. Ils peuvent aussi s'ouvrir à une pédagogie de la résolution de conflits, qui ferait des conflits eux-mêmes autant d'occasions de l'éducation aux droits de la personne. Une telle participation des services complémentaires à l'éducation aux droits - sensibilisation et résolution de conflits - comporte, pour l'école tout entière, un énorme potentiel éducatif. Il est même possible d'envisager qu'un spécialiste en relation d'aide, qu'il soit enseignant, psychologue ou travailleur social, agisse comme conseiller auprès de la direction et des enseignants et se penche, dans cette optique de sensibilisation et de résolution de conflits, sur des cas de plaintes ayant trait à des formes diverses de la discrimination ou de la violence. Cette approche, qui n'a rien d'autoritaire ou de hiérarchique, pourrait favoriser l'établissement de liens horizontaux, égalitaires et respectueux entre les parties en cause[6].

A l'intérieur de cette démarche, le milieu scolaire pourra explorer des possibles, qui ne pourront être que féconds pour une éducation aux droits et une ouverture à l'altérité. Ainsi, on pourrait amener les personnes impliquées à formuler leur version respective du conflit, puis à se placer tour à tour dans la position de chacun des protagonistes; cet effort pourrait faciliter la prise de conscience d'une situation plus nuancée. De la même manière, on pourrait inciter les personnes concernées à se rencontrer et à tenter

---

6. Cette démarche s'inspire de l'ouvrage de Jacques Grand'Maison, De quel droit? T. 2. La pratique sociale, Leméac, 1980, pp. 200-246.

de s'expliquer mutuellement comment chacun a vécu et perçu l'incident; très souvent, les personnes en cause n'ont jamais eu l'occasion de se parler et ne perçoivent pas de la même façon les données à la base du problème. On pourrait aussi faire des droits, non pas un pur instrument de revendication, mais avant tout un instrument de transformation des mentalités, grâce à des initiatives "pédagogiques" qui pourraient porter sur les problèmes les plus fréquemment rencontrés. Ces initiatives pourraient prendre la forme de la pièce de théâtre, du débat, de l'exposition, de façon à renvoyer à la population de l'école son propre portrait. Cette pratique des droits, centrée sur la prise de conscience et sur l'éducation, devrait contribuer à faire évoluer les mentalités. "Il faut poursuivre cette exploration des possibles avec une pédagogie sociale qui évite de faire, par exemple, de la Charte des droits un tohu-bohu bien peu propice à une justice saine et efficace, ou encore une foire d'empoigne pour des batailles d'absolus. Explorer les possibles, c'est se distancer de son corridor idéologique; c'est accueillir les "différences", les inédits; c'est aussi relire avec des yeux neufs les sagesses historiques du riche patrimoine humain; c'est savoir l'avenir "multiple" dans ses virtualités; c'est assurer une liberté critique face aux moeurs, aux cultures, aux idéologies, aux systèmes sociaux souvent vécus comme des "en soi" indiscutables; c'est apprendre à évaluer diversement les problèmes et les solutions; c'est refuser les nouveaux conformismes comme les anciens (les majorités silencieuses ne sont pas plus vertueuses que les minorités bruyantes, et vice versa)[7]."

On ne peut mieux relier, sans doute, l'éducation aux droits et l'éducation à l'altérité. L'école, par son climat, son "éthos" ou sa culture organisationnelle, est un lieu par excellence de sensibilisation des jeunes et des enfants à la question des droits et responsabilités. L'école peut leur montrer que le respect des droits est fondé sur la réciprocité et qu'aux droits correspondent aussi des responsabilités. L'éducation aux droits s'ouvre sur le respect des droits des autres et elle "peut être vue comme un moyen essentiel pour enrayer la reproduction de la violence et pour construire un monde sur la base d'une compréhension mutuelle entre les individus et les groupes. L'apprentissage des droits et du respect de la différence nous renvoie ainsi aux bases de

---

7. Ibid., p. 236.

l'éducation civique, car il invite les jeunes à exercer dès maintenant un rôle social actif et responsable[8]".

4.3 Un enseignement multidisciplinaire des droits

L'enseignement des droits de la personne fait maintenant partie des programmes du primaire et du secondaire. Pour les deux ordres d'enseignement, la thématique des droits est incluse dans plusieurs programmes. Et comme les chartes des droits constituent un héritage de notre tradition morale, juridique et politique, elles trouvent facilement leur place dans plusieurs programmes du primaire et du secondaire.

Ainsi, au primaire, le volet "éducation à la vie en société" du programme du deuxième cycle en Formation personnelle et sociale consacre deux de ses objectifs - sur un total, il est vrai, de quatre-vingt-dix - au thème des droits, soit celui qui vise à faire reconnaître que l'enfant a des droits et des responsabilités en tant qu'individu et en tant que membre d'une collectivité et celui qui incite les enfants eux-mêmes à adopter une attitude d'accueil à l'égard des personnes de leur milieu qui ont un mode de vie différent du leur. Ainsi, le premier objectif insiste principalement sur les droits et responsabilités de l'enfant, alors que le second l'invite plutôt à se préoccuper des droits des autres[9].

Pour sa part, le programme de Sciences humaines du second cycle du primaire consacre l'un de ses quatre objectifs généraux aux manifestations et au fonctionnement de la démocratie dans la société. Et c'est là qu'il évoque l'exercice des droits démocratiques et qu'il invite à prendre conscience des situations dans lesquelles on doit défendre les droits et les libertés démocratiques[10].

---

8. Ministère de l'éducation, Vivre à l'école: cadre général d'organisation des services complémentaires, Québec, 1986, pp. 22-23.

9. Ministère de l'éducation, Programme d'études. Primaire. Formation personnelle et sociale, Québec, 1984.

10. Ministère de l'éducation, Programme d'études. Primaire. Sciences humaines, Québec, 1983.

Certes, dès le primaire - et au préscolaire même - il est nécessaire de s'éveiller, à la mesure de ses capacités, à certaines notions et de s'ouvrir à certains concepts, comme ceux des droits, des libertés et des responsabilités de la personne. Mais on comprendra facilement qu'il importe bien davantage de favoriser certains comportements et de développer certaines attitudes. Pour ce faire, des approches pédagogiques au caractère plus expérientiel, si l'on peut dire, permettront d'utiliser les conflits qui se présentent pour amorcer une réflexion de groupe, établir les différentes positions, formuler des critères et envisager des solutions[11]. Des méthodes analogues, dans la mesure même où elles impliquent l'initiation et la participation des élèves, peuvent favoriser cet apprentissage pratique des droits, axé sur l'autonomie et la responsabilité, d'une part, l'ouverture et la collaboration, d'autre part[12]. Cette approche pratique et concrète exige, il va sans dire, un enseignement qui sache intégrer des objectifs divers dans le déroulement normal des activités. Elle suppose aussi que l'enseignant soit tout autant apte à bien intégrer ses matières que sensible à l'importance de l'éducation aux droits de la personne.

Au secondaire, par ailleurs, plusieurs programmes portent cette préoccupation de l'éducation aux droits. Ainsi, au premier cycle, le volet "éducation à la vie en société" du programme de Formation personnelle et sociale rappelle la nature et la raison d'être des chartes, de même que les catégories de droits qui y sont formulés; il invite les élèves à identifier leurs droits et libertés dans le milieu scolaire et à évaluer la possibilité qu'ils ont de les exercer; il les amène à s'interroger sur la façon dont ils respectent les droits et libertés des autres et à explorer la notion de réciprocité. Par ailleurs, tant au premier qu'au second cycle, les programmes invitent à traiter de la nature et du rôle des valeurs dans la vie sociale, de la pluralité des valeurs et des modes de vie et de l'importance de clarifier ses valeurs, toutes choses qu'on peut rattacher d'une manière ou d'une autre à la question des droits.

---

11. Colette Noël, Communication rapportée dans Les actes de la conférence: les droits ça s'apprend, Commission des droits de la personne du Québec, Québec, 1986 pp. 229-233.

12. Jeannine Hohl, ibid., pp. 233-235.

Outre ce cours obligatoire, d'autres cours abordent le sujet des droits de la personne. Ainsi, le cours de Formation morale consacre, en première année, 20% du temps à l'étude de la Déclaration des droits de l'enfant[13]. Ce cours traite aussi de "l'autre" en difficulté et détenteur de droits; il invite à prendre conscience des préjugés et des stéréotypes et à s'engager dans la voie du respect d'autrui. Dans le nouveau programme du second cycle, le rapport à autrui, étudié en 4e année, est situé dans trois contextes différents, soit celui des valeurs dans la famille, des droits à l'école et des normes dans la vie sociale; le quatrième module de synthèse insiste sur les exigences d'autonomie et de solidarité dans un contexte d'ouverture à la pluralité et de respect des différences. En cinquième année, l'étude de la Déclaration universelle des droits de l'homme permet à l'élève de départager la responsabilité individuelle et la responsabilité collective[14].

Les programmes d'Enseignement moral et religieux, à l'occasion de la présentation de la dimension morale, abordent eux aussi des thèmes, tels que les valeurs et les droits fondamentaux qui en dérivent, de même que leur expression dans les chartes des droits de la personne[15].

Enfin, un autre programme à option en histoire, Le XXe siècle, histoire et civilisations, prévu pour septembre 1988 et offert aux élèves de cinquième année du secondaire, aborde, dans le contexte des grands conflits et des

---

13. Ministère de l'éducation, Programme d'études. Secondaire. Formation morale pour les élèves exemptés de l'enseignement religieux, Québec, 1980, p. 74.

14. Ministère de l'éducation, Programmes d'études. Secondaire. Enseignement moral. Second cycle, Québec, 1986.

15. Ministère de l'éducation, Programme d'études secondaires. Enseignement moral et religieux catholique. 4e année, Québec, 1987, p. 69; Guide pédagogique. Secondaire. Enseignement moral et religieux catholique. Scénarios d'apprentissage. Quatrième année, Québec, 1987, pp. 40-44; Programme d'études. Secondaire. Enseignement moral et religieux protestant, 4e année, Québec, 1986, p. 21; Curriculum Guide. Secondary School. Protestant Moral and Religious Education. Secondary 4, Québec, 1986, pp. 301- 302.

efforts de paix au XXe siècle, la question du respect des droits et libertés. Après une présentation des différentes catégories de droits et libertés, le programme propose d'analyser l'action de certains organismes mandatés pour les défendre.

Au terme de ce tour d'horizon, il apparaît difficile, à partir des seuls programmes, de juger si tous les objectifs d'une éducation aux droits sont effectivement remplis; sans doute, les divers programmes permettent-ils une bonne information sur les différents aspects théoriques des droits et offrent-ils aussi l'occasion d'expériences pratiques et d'engagement personnel dans des situations concrètes. Les programmes tentent aussi d'assurer un équilibre entre l'affirmation des droits personnels et le respect des droits de tous; ce mouvement doit se poursuivre en vue d'atteindre un meilleur équilibre encore. Il y a eu un effort manifeste pour y introduire une présentation la plus juste possible de cet instrument de régulation sociale que nous n'avons pas encore complètement intégré dans la vie de l'école et dont nous ne percevons pas toujours, à la fois, la grande valeur sur les plans individuel, social et politique et aussi l'extrême fragilité, comme l'actualité quotidienne nous le rappelle sans cesse. Les droits sont longs à acquérir et, pourtant, très faciles à perdre.

Il semble aussi que, dans l'ensemble, les personnels des établissements scolaires n'attachent pas toujours suffisamment d'importance aux chartes des droits de la personne. Or, du point de vue qui nous intéresse ici, soit celui de l'ouverture à la pluralité et de l'éducation à l'altérité, ces chartes peuvent être une véritable source d'inspiration et un instrument de formation de premier ordre.

Enfin, l'examen des programmes a confirmé le fait que l'éducation aux droits était assumée par plusieurs programmes, sous des angles aussi différents que ceux de l'histoire, de la vie sociale ou de l'éthique personnelle. A cause même de leurs ramifications nombreuses et riches, les droits ne peuvent être, effectivement, l'apanage d'une seule discipline. L'approche doit forcément être multidisciplinaire, mais encore importe-t-il que des collaborations, voire des concertations, s'établissent entre les enseignants de ces diverses

disciplines, afin d'éviter les recoupements inutiles et de favoriser l'intégration de la pensée des élèves.

*

* *

Dans l'optique d'une éducation aux droits de la personne, favorisant l'ouverture à la pluralité et l'accueil de l'altérité, le Conseil:

18. invite les personnels des établissements scolaires à considérer l'élève comme une personne capable de prendre une part active et croissante à la mise en oeuvre du projet éducatif;

19. recommande que les personnels spécialisés dans les services complémentaires se préoccupent davantage d'information et de sensibilisation en regard des droits et contribuent, directement ou par l'intermédiaire des enseignants, à instaurer une approche de résolution de conflits selon l'esprit des chartes;

20. recommande que l'éducation aux droits continue d'être multidisciplinaire et que les enseignants concernés collaborent et se concertent, afin d'éviter les répétitions inutiles et de favoriser l'intégration de la pensée des élèves;

21. recommande que, dès la maternelle, les enseignants utilisent, comme ils le font déjà en bien des endroits, les situations de la vie quotidienne pour initier les enfants à l'éducation aux droits et à l'accueil de l'altérité;

22. recommande que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec la Commission des droits de la personne, prépare, à l'intention des enfants, une présentation pédagogique de la charte des droits de la personne;

23. invite tous les personnels des établissements scolaires à s'approprier, grâce à des démarches individuelles et collectives, le contenu et la signification dynamique des chartes des droits de la personne;

24. recommande au ministère de l'Éducation et aux commissions scolaires de veiller à ce que tous les élèves reçoivent, par l'intermédiaire des programmes obligatoires existants, une formation suffisante sur la question des droits.

Conclusion

Ces explorations sont forcément sommaires. Mais, si elles suffisaient à inciter des intervenants à s'engager eux-mêmes dans des voies d'exploration et d'action, leur but serait atteint, celui d'ouvrir des pistes et de soutenir la volonté d'agir.

Par-delà ces explorations et d'autres possibles, cependant, c'est toujours le même enjeu éducatif de base que le Conseil a voulu mettre en lumière: l'aptitude à accueillir la diversité et l'altérité. L'expérience croissante de la pluralité dans notre société et son irruption dans des domaines eux-mêmes de plus en plus divers de la vie quotidienne invitent tous les éducateurs à en faire une préoccupation et une visée éducative de première importance. Cette préoccupation et cette visée, on l'a vu, doivent aller bien au-delà des terrains familiers de discussion portant sur les aspects religieux et ethniques de la pluralité. C'est la globalité de l'expérience des individus qui devient plurielle chez nous. Pour l'école et les éducateurs, c'est là un rendez-vous à ne pas manquer.

C'est pour expliciter cet enjeu et favoriser sa prise en compte que, dans les perspectives décrites dans le présent avis, le Conseil:

1. **invite l'ensemble des éducateurs à faire de l'éveil à la différence et à l'altérité la réponse éducative fondamentale aux besoins issus de l'émergence multiforme de la pluralité dans notre société;**

2. **rappelle le bien-fondé de l'orientation officiellement mise de l'avant par le système scolaire, selon laquelle "le milieu scolaire est un des lieux où le pluralisme doit avoir droit de cité et où le droit à la différence doit s'exprimer concrètement", et recommande à l'ensemble des intervenants de s'employer à en hâter la mise en oeuvre effective.**

3. recommande que, dans l'ensemble des pratiques scolaires (formulation des politiques, élaboration et mise à jour des programmes, approches pédagogiques, organisation scolaire) et comme condition de l'accueil de la pluralité, les éducateurs reconnaissent et intègrent explicitement la dimension culturelle de l'éducation, celle qui colore l'action de l'école et celle qui structure l'expérience des élèves;

4. recommande que, dans l'ensemble des enseignements et des activités éducatives, les éducateurs visent, pour eux-mêmes comme pour les élèves, l'acquisition de la compétence culturelle, cette capacité d'objectiver et de s'approprier les signes culturels et, tout à la fois, de développer à leur égard une certaine décentration et une certaine distance;

5. invite les enseignants et l'ensemble des éducateurs à intensifier les pratiques pédagogiques axées sur l'écoute, le dialogue, l'apprivoisement des différences, le décodage des symboles, la clarification des valeurs et la comparaison des signes culturels, et à développer ainsi des pédagogies d'inspiration interculturelle;

6. recommande au ministre de l'Éducation et à l'ensemble des responsables du système scolaire d'intensifier leur lutte contre ce qui fait obstacle à l'expression de la pluralité et de mettre en oeuvre des programmes d'accès à l'égalité en emploi pour les divers groupes de la population, de manière que le système d'éducation reflète mieux la société réelle et offre aux élèves des modèles d'identification plus diversifiés;

7. attire l'attention sur l'importance, pour les bibliothèques scolaires et pour l'ensemble des bibliothèques publiques, d'intégrer à leurs collections des ouvrages qui reflètent plus fidèlement la diversité d'appartenance des groupes qui composent la société;

8. invite les responsables et les agents des médias, surtout des médias électroniques, à soutenir l'école dans ses efforts pour informer correctement, au-delà de l'insolite et du folklore, sur les particularités des divers groupes qui composent la société.

9. recommande que, dans l'application et la mise à jour des programmes d'enseignement, particulièrement ceux de sciences humaines et de langues, on prenne plus explicitement en compte leur dimension proprement culturelle, avec le souci d'assurer un équilibre entre le développement d'une solide identité culturelle et l'ouverture à la pluralité;

10. invite ceux qui sont chargés d'appliquer ou de mettre à jour le programme d'Histoire générale à se préoccuper d'en faire un véritable programme d'histoire universelle, couvrant l'ensemble des grandes civilisations, en y intégrant davantage les principaux courants de pensée, les aspects significatifs de la vie quotidienne et la richesse de l'héritage artistique;

11. invite ceux qui sont chargés d'appliquer ou de mettre à jour le programme d'Histoire du Québec et du Canada à faire davantage de place à l'évocation des cultures d'origine des immigrants;

12. recommande que les services d'éducation des adultes, en collaboration avec les associations ethniques, organisent des cours de culture populaire centrés sur l'histoire des immigrants, leurs cultures d'origine, leurs problèmes d'adaptation et leur contribution à la vie culturelle et économique du Québec;

13. recommande au ministre de l'Éducation d'examiner, de concert avec les comités confessionnels, la possibilité de réintroduire ou de rendre plus explicite, selon le cas, l'approche culturelle et historique du phénomène religieux;

14. invite ceux qui sont chargés de mettre à jour ou d'appliquer les programmes de langue maternelle, tout en accordant une place de choix aux auteurs québécois et canadiens, à faire une place plus systématique à l'étude des auteurs appartenant à d'autres peuples, membres de la même communauté linguistique, et à l'étude d'auteurs appartenant à d'autres univers linguistiques et culturels, anciens ou contemporains, maintenant rendus accessibles en traduction;

15. recommande que des cours à option plus avancés, davantage ouverts à la dimension culturelle de la langue seconde, soient disponibles, en 4e et 5e secondaire, pour les élèves qui maîtrisent déjà le programme régulier;

16. recommande que certaines écoles se spécialisent dans l'enseignement des langues étrangères, en offrant des programmes plus avancés en langue seconde et en dispensant une formation en un plus grand nombre de langues étrangères;

17. recommande que des formules d'échanges, de visites ou de stages soient encouragées par les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation, afin de favoriser le développement d'habiletés de communication dans d'autres langues et d'offrir l'occasion de vivre des expériences fécondes dans d'autres contextes culturels;

18. invite les personnels des établissements scolaires à considérer l'élève comme une personne capable de prendre une part active et croissante à la mise en oeuvre du projet éducatif;

19. recommande que les personnels spécialisés dans les services complémentaires se préoccupent davantage d'information et de sensibilisation en regard des droits et contribuent, directement ou par l'intermédiaire des enseignants, à instaurer une approche de résolution de conflits selon l'esprit des chartes;

20. recommande que l'éducation aux droits continue d'être multidisciplinaire et que les enseignants concernés collaborent et se concertent, afin d'éviter les répétitions inutiles et de favoriser l'intégration de la pensée des élèves;

21. recommande que, dès la maternelle, les enseignants utilisent, comme ils le font déjà en bien des endroits, les situations de la vie quotidienne pour initier les enfants à l'éducation aux droits et à l'accueil de l'altérité;

22. recommande que le ministère de l'Éducation, en collaboration avec la Commission des droits de la personne, prépare, à l'intention des enfants, une présentation pédagogique de la charte des droits de la personne;

23. invite tous les personnels des établissements scolaires à s'approprier, grâce à des démarches individuelles et collectives, le contenu et la signification dynamique des chartes des droits de la personne;

24. recommande au ministère de l'Éducation et aux commissions scolaires de veiller à ce que tous les élèves reçoivent, par l'intermédiaire des programmes obligatoires existants, une formation suffisante sur la question des droits.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, Martine, Vers une pédagogie interculturelle, Paris, Institut national de recherche pédagogique, Publications de la Sorbonne, 1986, 236 pages.

L'Éducation interculturelle: jalons pour une approche critique de la formation des intervenants scolaires, Colloque de Sherbrooke, 1986. (à paraître)

Baby, Antoine, "École et pluralisme", Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation, 1986, pp. 26 à 31.

Beauchesne, André, Promouvoir l'éducation interculturelle et l'éducation internationale, Montréal, Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1986, 2 v. (433, 371 pages).

Camilleri, C., Anthropologie culturelle et éducation, Genève, Bureau international d'éducation, UNESCO, Delachaux et Niestlé, 1985, 162 pages.

Commission des droits de la personne du Québec, Le cahier du 10 décembre: tous ensemble, Québec, 1980, 185 pages.

Jeunes, égaux en droits et responsables, Québec, 1984, 38 pages.

Les Actes de la conférence: les droits ça s'apprend, Québec, 1986, 508 pages.

Conseil de l'Europe, Recueil d'informations sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, 1983, 211 pages.

Former des enseignants à l'éducation interculturelle? Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, 1986, 56 pages.

Conseil supérieur de l'éducation, L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1977-1978, Québec, 1978, 251 pages.

L'École et les enfants de divers groupes ethniques et religieux, Recommandation au ministre de l'Éducation, Québec, 1979, 17 pages.

L'Éducation interculturelle, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1983, 51 pages.

L'Éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence. Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec 1987, 64 pages.

La Restructuration scolaire, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1983, 108 pages.

Pour une évolution équitable des structures scolaires du Québec, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, 1986, 4 pages.

Garcia, Ricardo, Education for Cultural Pluralism: Global Roots Stew, Bloomington Ind., Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1981, 33 pages. (Fastback 159)

Goudenough. W. H., "Multi-culturalism as the Normal Human Experience", Anthropology and Education Quaterly, Vol. 7, no 4 (nov. 1976).

Grand'Maison, Jacques, De quel droit? Montréal, Leméac, 1980, 2 v. (256, 304 pages).

Haipt, Mildred M., Multicultural and Global Education: Relationships and Possibilities, World Education Monograph Series, 3, Connecticut University, 1980, 18 pages.

L'Interculturel en éducation et en sciences humaines, Colloque national, juin 1985, Toulouse, Travaux de l'Université de Toulouse - Le Mirail, 1986, 2 vol., 758 pages.

Laliberté, Raymond, "École et pluralisme", Les Actes des États généraux sur la qualité de l'éducation, 1986, pp. 41-45.

Lamarre, Marie, Tendances de l'évolution de la société québécoise et priorités qui s'en dégagent pour l'éducation, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, 1987, 138 pages.

McLeod, Keith A., et al., Multicultural Education, a Partnership, Toronto, Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle, Toronto, 1986, 236 pages.

McAndrew, Marie, Le Tiers-Monde dans les programmes et les manuels d'histoire et de géographie du secondaire au Québec (secteur francophone), Montréal, Coopération Nord-Sud en éducation, 1986, 86 pages.

Ministère de l'Éducation, L'École québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Québec, 1979, 163 pages.

Vivre à l'école: cadre général d'organisation des services complémentaires, Québec, 1986, 63 pages.

Office des personnes handicapées du Québec, A part égale: l'intégration sociale des personnes handicapées, un défi pour tous, Québec, 1984, 350 pages.

Ouellet, Fernand, L'Étude des religions dans les écoles: l'expérience américaine, anglaise et canadienne, Wilfrid Laurier University Press, 1985, 666 pages.

Rapport du Comité spécial sur les minorités visibles dans la société canadienne. L'égalité ça presse, Chambre des Communes, Ottawa, 1984, 181 pages.

Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles, Québec, 1985, 180 pages et annexes.

Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups. Education for All, London, Her Majesty's Stationery Office, 1985, 806 pages.

UNESCO, Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'éducation et la promotion de la communication entre les cultures, 1976-1980, Paris, 1980, 225 pages.

Woyach, Robert B., Curriculum efforts in Pre-Collegiate Global Perspectives Education: an Analytical Review, Convention of the International Studies Association, 1983, 17 pages. (Ed. 240 000)

Ce rapport a été préparé sous la coordination d'un comité composé de:

. M. Jean-Guy Bissonnette, président, membre du Conseil

. M. Richard Pallascio, membre de la Commission de l'enseignement primaire

. Mme Frances Rotman, membre de la Commission de l'enseignement secondaire

. M. Victor Teboul, membre du Conseil

. Mme Louise Vandelac, membre du Conseil

. M. Robert Ayotte, secrétaire du comité

Conseil supérieur de l'éducation

Président

Lucier, Pierre
Québec

Vice-président

Rossaert, Lucien
Mont-St-Hilaire

Membres

Anderson, Kathryn
Directrice
Centre Dialogue de l'Eglise unie
du Canada
Montréal

Bédard, Danièle
Psychologue
Lachine

Bérubé, Christiane
Directrice générale
Société nationale de l'Est du
Québec (SNEQ)
Rimouski

Bisaillon, Robert
Enseignant
Commission scolaire
L'Argile Bleue
Sainte-Sabine

Bouchard, Ghislain
Vice-président (Gestion des
ressources humaines et affaires
juridiques) et secrétaire
Québec-Téléphone
Rimouski

Burgess, Donald
Professeur
Département de l'administration et
des politiques scolaires
Université McGill
Verdun

Capistran, Claude
Directeur général
Commission scolaire de Varennes
Contrecoeur

Chené, Louise
Directrice des services
pédagogiques
Cégep de Sainte-Foy
Québec

Chesterman, Sylvia
Directrice des services
de l'enseignement
Commission des écoles
catholiques de Montréal
Ville Mont-Royal

Dépelteau, Michel
Coordonnateur de
l'enseignement professionnel
Commission scolaire
St-Jean-sur-Richelieu
Saint-Luc

Geci, John F.
Associé
Groupe SOBECO inc.
Montréal

Girard-Frare, Pierrette
Orthopédagogue
Laval

Godbout-Perreault, Pierrette
Vice-présidente
Confédération des
organismes familiaux du Québec
Saint-Hyacinthe

Paré, André
Professeur d'enseignement
religieux
Collège Notre-Dame
Laval-des-Rapides

Pelletier, Yvan
Directeur des services éducatifs
Commission scolaire Jean-Chapais
Kamouraska

Poirier, Roland
Directeur
École polyvalente
Louis-Joseph-Papineau
Chénéville

Racine, Jacques
Doyen
Faculté de Théologie
Université Laval
Québec

Rochon, J.O.R.
Administrateur
La Motte

Teboul, Victor
Journaliste et enseignant
Desimage
Montréal

Vandelac, Louise
Professeure
Département de sociologie
Université du Québec à Montréal
Montréal

Membres d'office

Bissonnette, Jean-Guy
Président du Comité catholique
Greenfield Park

Cumyn, Ann Rhodes
Présidente du Comité protestant
Baie d'Urfé

Membres adjoints d'office

Boudreau, Thomas-J.
Sous-ministre

Schlutz, Ann
Sous-ministre associée
pour la foi protestante

Stein, Michel
Sous-ministre associé
pour la foi catholique

Secrétaires conjoints

Durand, Alain

Proulx, Jean